

FACULTEIT LETTEREN

Master in de meertalige communicatie

Documents authentiques

La place et le statut des documents authentiques dans l'enseignement secondaire général en Flandre

Masterproef aangeboden door
Miguel Angel ROJAS MORA
tot het behalen van de graad van
Master in de meertalige communicatie

Promotor: Isabelle PEETERS

Academiejaar 2013 – 2014

1ste herziene versie

RESUME
SAMENVATTING

Het begrip *authentiek materiaal* omvat verscheidene betekenissen die vaak passen binnen verschillende stromingen. Deze meesterproef volgt de volgende betekenis: materiaal dat door echte zenders en ontvangers, native of non-native speakers, gemaakt wordt in echte taal om te communiceren. Hun doel is echter niet het onderwijzen van een taal. Sinds de introductie van *authentiek materiaal* in het taalonderwijs worden wetenschappers het niets eens over het begrip, de eigenschappen en het gebruik ervan. In dat opzicht probeert deze *kwalitatieve inhoudsanalyse* na te gaan wat de huidige tendensen zijn binnen de wetenschappelijke literatuur en binnen het huidige *vreemdetalenonderwijs* in taalhandboeken Frans. Zo een onderzoek werd naar mijn vermoeden nog nooit uitgevoerd binnen continentaal Europa.

Uit de literatuurstudie blijkt dat *authentiek materiaal* dichter aanleunt bij de echte taal dan gemaakt of didactisch materiaal. Daarbij kan het voor een rijker taalonderwijs zorgen, waarbij leerders de verscheidenheid van de echte taal aangeboden kunnen krijgen. In dat opzicht bevordert *authentiek materiaal* niet alleen de ontwikkeling van de volledige interculturele competentie, maar ook de communicatieve taalcompetentie en in het bijzonder haar grammaticale component. Dit is een gebruik dat het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader* alleen maar aanmoedigt, zeker voor het verwerven van de *grammatica* en de *woordenschat*. Aan de andere kant, stellen de uitgangspunten van de Vlaamse overheid voor moderne talen dat het doel van taalvaardigheidsonderwijs is dat leerders met authentiek materiaal kunnen omgaan. Maar in dat verband schieten de leerplannen Frans van het VVKSO en het Go tekort, omdat hun criteria voor de keuze van materiaal onvolledig, incoherent en inconsistent zijn.

Uit de *kwalitatieve inhoudsanalyse* is gebleken dat *authentiek materiaal* gebruikt wordt om de *communicatieve taalcompetentie* te ontwikkelen alsook haar *grammaticale component*, maar in kleine mate. Daarnaast wordt dit materiaal binnen een complexe *taalonderwijscontext* gebruikt waarbij de verschillende *taalactiviteiten* vaak interageren met elkaar. Maar de *taalactiviteiten* van *hoger-orde,* zoals van interactie en van bemiddeling, worden te weinig ingeschakeld. De wetenschappelijke literatuur betreurt dit.

Tot slot toont deze masterproef aan dat het gebruik van *authentiek materiaal* haalbaar is, alhoewel het gebruik ervan een complex gegeven blijft. In dat opzicht is echter meer onderzoek nodig. Zo is meer onderzoek aangewezen om het verschil tussen de taal in taalhandboeken en de echte te vergelijken. Daarnaast moet ook nagegaan worden in hoeverre *authentiek materiaal* de echte taal omvat.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire professeur dr. Peeter de ses instructions, conseils et de ses corrections tout au long de ce travail. Ensuite, je remercie Mme Catteau, Mme Geysens et M. Du Pont pour m'avoir aidé à développer davantage ma maîtrise du Français. Je remercie également professeur dr. Geens pour ses conseils et son matériel au niveau des corpus de langue.

Je remercie encore la maison d'édition *Van In* pour avoir mis la méthode Branché à ma disposition. De même, je remercie le personnel de la bibliothèque de la Katholieke Universiteit Leuven – Campus HUBrussel pour m'avoir aidé à collecter la littérature scientifique.

Il me reste encore à remercier ma famille et mes amis pour leur soutien et leur aide tout au long de ce parcours.

Oudergem, le 11 août 2014.

Miguel Angel Rojas Mora

Pour arrière-grand-mère et pour grand-maman.

Votre souvenir brûle en nous comme le soleil d'été ;

Il illumine nos chemins.

A bientôt.

Hoy la vi
Mamita Ester;

Al cielo
Una mirada,
Al cielo
Una sonrisa larga,
Al aire
Unas palabras dulces,
A las nubes
Un abrazo,
Y al tiempo
Su recuerdo;
Como la vida,
Emerge de las cosas,
De su legado;
Como la roca
Fuerte;

Hoy la vi mamita,
En sus hijos,
Sus nietos,
Bisnietos
Y tataranietos
Por siempre,
Su recuerdo.

Miguel Angel, su bisnieto, su negrito que le quiere mucho a su hijita.

TABLES DES MATIERES

1 INTRODUCTION

« Vlaamse jongeren scoren Europees goed op Engelse taal »

(De Standaard, 21 juin 2012)[1]

Ainsi, s'intitule un article paru dans *De Standaard*. Selon un autre article, paru le même jour dans le magazine *Klasse*, les jeunes Flamands auraient davantage de contacts avec la langue anglaise qu'avec la langue française. La langue française serait ainsi moins présente dans leur vie et ce manque de contacts langagiers nuirait à leurs compétences langagières.[2] Le professeur dr. P. Desmet conseille d'augmenter le contact avec la langue cible en dehors des murs de l'école.[3] Par ailleurs, l'usage de documents authentiques en cours de français pourrait-il également être une piste à suivre ?

Les documents authentiques[4] constituent un matériel riche et varié et, par leurs atouts, se situent au centre du dispositif pédagogique, qui mettent l'apprenant en contact direct avec la langue cible réelle et concilieraient l'apprentissage de cette langue à sa civilisation (Cuq, 2003 ; Cuq & Gruca, 2005). Pourtant, à l'heure actuelle, le terme de document authentique relève encore de l'ambiguïté tant dans la littérature scientifique que dans le monde didactique (Gilmore, 2007). C'est pourquoi le présent mémoire tente d'y voir plus clair à l'aide de questions de recherche descriptives et comparatives :

Question 1: Que disent les documents officiels de l'enseignement concernant l'emploi de documents authentiques dans le cours de langue ?

- 1a : Que dit le *CECR* concernant l'emploi de documents authentiques dans le cours de langue ?
- 1b : Que disent les objectifs finaux du Ministère de l'Education et de la Formation en Communauté flamande concernant l'emploi de documents authentiques dans le cours de français langue étrangère ?
- 1c : Que disent les programmes d'études du réseau catholique et de la Communauté flamande concernant l'emploi de documents authentiques dans le cours de langue ?

[1] Article repéré à http://www.standaard.be/cnt/dmf20120621_135
[2] Article repéré à http://www.klasse.be/leraren/28024/gemiddeld-voor-frans-uitstekend-voor-engels/
[3] Article repéré à http://nieuws.kuleuven.be/node/11116
[4] Le terme d'authenticité revoie à une vaste gamme d'interprétations, à savoir la langue authentique, la langue produite par des locuteurs natifs pour des locuteurs natifs, la langue produite par de réels locuteurs pour d'autres réels locuteurs, la tâche d'apprentissage authentique, l'évaluation authentique, la culture authentique et bien d'autres (Gilmore, 2007).

Question 2: Quels genres de documents authentiques sont utilisés dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* ?

Question 3: Quelle est la fonction des documents authentiques dans l'apprentissage du français langue étrangère ?

Question 4: Quel est le contexte dans lequel les documents authentiques sont utilisés ?

Question 5: Quelles sont les similitudes rencontrées dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* au niveau de l'usage de documents authentiques ?

Question 6: Quelles sont les différences rencontrées dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* au niveau de l'usage de documents authentiques ?

Question 7: Y a-t-il une progression dans l'usage de documents authentiques dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* ?

Question 8: Y a-t-il une progression dans l'exploitation des compétences langagières à l'aide des documents authentiques dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* ?

Question 9: Quelles sont les similitudes rencontrées entre les manuels *Branché* et *Quartier Latin* et ce que prescrivent les objectifs finaux du Ministère de l'Education et de la Formation au niveau de l'usage de documents authentiques ?

Question 10: Quelles sont les différences rencontrées entre les manuels *Branché* et *Quartier Latin* et ce que prescrivent les objectifs finaux du Ministère de l'Education et de la Formation au niveau de l'usage de documents authentiques ?

A notre connaissance aucune étude ne s'est intéressée aussi explicitement à l'usage de documents authentiques dans des manuels de français langue étrangère, ainsi qu'aux variables que nous présenterons dans l'aperçu de littérature scientifique. Par ailleurs, les questions de recherche présentées ci-dessus énoncent déjà les trois objectifs de ce mémoire. En effet, le premier a pour but d'étudier les derniers développements dans la littérature scientifique concernant l'usage de documents authentiques dans le cours de langues modernes. Le deuxième objectif vise à analyser ce que préconisent les documents officiels tels que le *Cadre européen commun de référence pour les langues,* les objectifs finaux et les réseaux d'éducations en Communauté flamande. Le troisième objectif cherche à démontrer l'utilisation de documents authentiques dans deux de manuels de français langue étrangère pour l'enseignement général néerlandophone. Afin de mener cette étude, nous analyserons le contenu des manuels de l'élève

des méthodes *Branché* et *Quartier Latin*, selon la méthode d'analyse qualitative. Nous cherchons en effet à décrire et à analyser l'usage de documents authentiques dans des manuels de français langue étrangère (Baarda, et al., 2013). De surcroît, notre étude suit en quelque sorte la méthodologie déjà présentée et explorée par nos prédécesseurs (Janssens, 2013; Vanden Bossche, 2012). Dans le cadre limité du présent mémoire, il est impossible d'étudier et d'analyser davantage de variables, de questions et de manuels. C'est la raison pour laquelle nous nous limiterons à six variables pour la littérature scientifique et à six manuels destinés aux élèves de la méthode *Branché* et à six manuels destinés aux élèves de la méthode *Quartier Latin*.

Dans le prochain chapitre, nous décrirons les différentes tendances quant à la définition du terme de document authentique (paragraphe 2.1), pour ensuite présenter les caractéristiques des documents authentiques (paragraphe 2.2) et six variables liées à l'usage de documents authentiques (paragraphe 2.3). Dans le quatrième paragraphe, nous nous demanderons si les documents authentiques doivent être intégrés dans tous les niveaux d'apprentissage. Le dernier paragraphe présente les tendances quant à l'adaptation de documents authentiques (paragraphe 2.5). Le troisième chapitre expose la méthodologie et explicite les critères d'analyse du présent mémoire. Finalement, le quatrième chapitre présente les résultats de notre analyse.

Pour finir, le cinquième chapitre expose les conclusions et les discussions du présent mémoire. Il fournit, en outre, des recommandations pour de futures analyses, ainsi que de futures pistes à explorer. Dans le sixième chapitre, nous tenterons de résoudre les problèmes liés à l'usage de documents authentiques dans le cours de langue.

2 APERÇU DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

Ce chapitre donne un aperçu de la littérature scientifique relative au terme de document authentique dans un contexte formel, c'est-à-dire un contexte d'enseignement guidé ou institutionnel. Premièrement, nous présenterons les tendances dans le domaine des documents authentiques (paragraphe 2.1). Deuxièmement, nous formulerons les caractéristiques des documents authentiques (paragraphe 2.2). Troisièmement, nous donnerons un aperçu des arguments présentés dans la littérature qui soutiennent ou contredisent l'usage de documents authentiques en cours de langue (paragraphe 2.3). Quatrièmement, nous présenterons ce que la littérature scientifique nous apprend quant à la progression dans l'usage de ces documents et dans l'exploitation des activités langagières (paragraphe 2.4). Cinquièmement, nous présenterons de manière générale ce que la littérature scientifique dit concernant l'adaptation des documents authentiques (paragraphe 2.5).

2.1 Tendances et définition de la notion de document authentique

Dans ce paragraphe, nous présenterons un aperçu de ce que le terme de document authentique signifie dans la littérature scientifique. D'abord, nous donnerons un aperçu général des courants présents au sein la notion de document authentique. Puis, nous présenterons la définition de la notion de document authentique que nous utiliserons dans notre étude de contenu.

Premièrement, le matériel pédagogique s'est enrichi dans les années 1899 avec l'introduction des documents[5] dits authentiques grâce à leurs valeurs intrinsèques (Cuq, 2003; Gilmore, 2007). Le terme d'*authentic text* s'est alors imposé pour recouvrir la variété des supports en langue anglaise (Cuq, 2003, p. 75; Gilmore, 2007). En langue française, ce même terme s'est imposé à partir des années 1970 pour recouvrir les caractéristiques intrinsèques des documents dits authentiques (Cuq, 2003, p. 75 ; Drago, 2009; Duda, Esch, & Laurens, 1972). En outre, la littérature scientifique attribue plusieurs fonctions aux documents authentiques dès leur entrée dans le cours de langue. Ce fut surtout le cas avec l'introduction et le développement des approches d'enseignement structuro-globale audiovisuelle, communicative et perspective actionnelle[6] (Conseil de l'Europe, 2001; Cuq, 2003; Duda & Tyne, 2010; Erard, 2010; Feng & Byram, 2002; Gan, 2012; Gilmore, 2007). Les documents authentiques répondaient alors aux

[5] Le terme de « document » renvoie dans le langage didactique à « tout support sélectionné à des fins d'enseignements et au service de l'activité pédagogique » (Cuq, 2003, p. 75).
[6] Erard (2010, p. 56) par exemple mentionne qu'aujourd'hui certains auteurs parlent d'un passage de la perspective communicative à la perspective actionnelle, surtout en raison de l'importance que le *Cadre européen commun de référence* consacre à cette dernière (voir le chapitre 2 du *Cadre de référence*).

besoins de mettre l'apprenant en contact direct avec la langue cible réelle et de concilier l'apprentissage de la langue à sa civilisation (Cuq, 2003, p. 29; Gilmore, 2007)[7]. A présent, l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour recouvrir un ensemble complexe de compétences, d'aptitudes langagières, de compétences interculturelles et autres (voir paragraphe 2.3 et 2.4) (Cuq, 2003; Gilmore, 2007). Dès 1899, les termes de *natural text,* d'*idiomatic text* (Sweet, 1899, p. 177, cité par Gilmore, 2007, p. 97), de *document(s) non-didactique*(s) (Duda et al., 1972, p. 1), de *documents bruts*, de *documents sociaux* (Cuq, 2003, p. 29), de *real-language texts,* de *genuine materials* (Braun, 2005, p. 53), d'*authentic text*, d'*authentic materials* (Gilmore, 2007), de *linguistically authentic material* (Buendgens-Kosten, 2013, p. 277) font référence au terme de document authentique.

Deuxièmement, depuis l'introduction des documents authentiques, la littérature scientifique distingue plusieurs courants quant à l'interprétation donnée à la notion de document authentique, surtout au niveau des éléments constitutifs (Cuq, 2003; Gilmore, 2007). Ainsi, nous pouvons en différencier, environ, six.

Le premier courant est orienté vers la langue cible. Certains auteurs tels que Duda et al. (1972, p. 2) définissent le document non didactique comme : « tout document en langue étrangère dont la finalité n'est pas l'enseignement de cette langue ». Cette notion est également partagée par certains auteurs (Dubois et al., 2010, p. 2; Dubois, Kamber, Peter, & Skupien Dekens, 2010, p. 31; Kamber & Skupien, 2009, p. 174). Cependant, Dubois, Kamber et al. (2010, p. 3) suivent également cette idée, mais dans la mesure où ils se tournent vers l'authenticité de l'activité langagière dans le cours de langue. Ainsi, ils estiment que le discours en contexte formel peut aussi être authentique : « un débat qui serait tenu devant une classe n'est pas moins authentique qu'un débat radiophonique, télévisuel ou autre qui se déroulerait dans un autre contexte ».

Le deuxième courant part du principe que la langue cible et l'objectif de formation ne sont pas des éléments inhérents aux documents authentiques. Ainsi, Pieron (1978) définit les documents authentiques comme : « tout document écrit, sonore, visuel, produit à d'autres fins que des fins didactiques » (p. 109). Un certain nombre d'auteurs[8] partagent cette notion. Porter et Roberts (1987, p. 177, cirté par Al-Surmi, 2012, p. 672), eux se différencient par leur notion de « not

[7] Nous renvoyons à Cuq et Gruca (2008) et à Gilmore (2007) pour un aperçu détaillé.
[8] (Abe, Carton, Cembalo, & Regent., 1979; Adami, 2009, p. 166; Badger & MacDonald, 2010, p. 579; Berardo, 2006, p. 61; Boulon, 2009, p. 261; Carette, 2010, p. 19; Debaisieux, 2009, p. 37; Duda & Tyne, 2010, p. 87; Hartwell, 2010, para. 3; Holec, 1990, p. 65; Richards, 2006, pp. 16-17; Torregrosa Benavent & Sánchez-Reyes Peñamaría, 2011, p. 89; Whong, 2012, p. 120). Ainsi que Le Weboscope et la chaîne TV5MONDE (Service promotion et enseignement du français) partagent cette notion (P. Desmet, communication personnelle, 21 février 2014; R. Bossuet, communication personnelle, 24 février, 2014).

intended for nonnative learners ». Toutefois, Buendgens-Kosten (2013) ajoute une dimension supplémentaire à cette notion dans la mesure où il estime qu': « [an authentic text] (M.A.R.M.) has … been produced for a non-language learning context (brochures, spam emails, and Wikipedia entries are linguistically authentic in this sense), or resembles material that has not been produced for language learning contexts » (Buendgens-Kosten, 2013 p. 277). D'un autre côté, Adami (2009, p. 166) souligne que les documents authentiques « sont produits dans des situations de communication par essence contextualisées dans le temps, dans l'espace et surtout dans une relation d'interlocution déterminée, les documents ne sont plus authentiques dès lors qu'ils en sont extraits. ». Guerin (2009, p. 149) estime, au contraire, que le fait de lier des documents authentiques à une réalité précise rend les documents non didactiques authentiques :

> Ce qui revient à affirmer qu'un texte bien que produit dans un contexte précis, sans être forgé pour servir une démonstration particulière, n'est pas d'emblée authentique. Il devient authentique dès lors que l'on est en mesure d'appréhender son ancrage dans une réalité, c'est-à-dire la situation de communication dans laquelle il s'inscrit. (Guerin, 2009, p. 149)

Ensuite, le troisième courant a dans l'idée qu'un document authentique n'est authentique que s'il est produit par des locuteurs natifs et pour des locuteurs natifs. En effet, c'est ce qu'estiment Löschmann et Löschmann (1985, s.d., cités par Chavez, 1998, p. 278) et cette définition est partagée par toute une série d'auteurs[9]. Toutefois, Rings (1986, p.207) ajoute à cette notion que les locuteurs communiquent à des fins autres que l'enseignement de leur langue. En outre, elle souligne qu'il est indispensable que les locuteurs de ces productions ne schent pas qu'ils sont enregistrés, car le fait qu'ils en aient connaissance, pourrait rendre leur production non authentique. De surcroît, Rogers et Medley (1988, p. 468) ajoutent que la notion d'authenticité, dans le terme de documents authentique, fait référence à un contexte culturel et situationnel précis dans la vie des locuteurs natifs, surtout en ce qui concerne l'usage de la langue. Al-Surmi (2012, p. 673) partage également cet élément supplémentaire, mais il se concentre davantage sur l'authenticité ou la naturalité de la langue. Il développe ainsi sa théorie sur celle présentée par L. Rings en 1986 dans son étude « *Authentic Language and Authentic Conversational Texts* ».

[9] Berardo, 2006; Byram & Feng, 2004, p. 160; Chavez, 1998; Cook, 1997, pp. 224-225; Giroux (2006); O'Donnell, 2009, pp. 512-513; Rings, 1986, p. 203; Roberts & Cooke, 2009, p.622; Rogers & Medley, 1988, p. 468; Shirai, 2013; Santoliquido, 2013, p. 101; Widdowson, 1996, p. 67.

En revanche, le quatrième courant soutient qu’un document authentique doit avoir un réel objectif de communication. Ainsi, Breen (1985) affirme qu’un document authentique vise la communication: « [an authentic text] (M.A.R.M.) has a genuine communicative purpose to achieve » (Breen, 1985, p. 62). En outre, Berardo (2006, p. 61) ajoute qu’ : « [authentic texts] (M.A.R.M.) are “…materials that have been produced to fulfil some social purpose in the language community.” ». La présente clarification est partagée par un nombre d’auteurs[10]. Par ailleurs, McBride (2009) définit les documents authentiques comme des documents faisant référence à la langue de communication en dehors du contexte formel d’apprentissage. Cette notion est partagée par Wong, Kwok et Choi (1995, p. 318). Cependant, Breen, Duda et Tyne (2010) et Richards (2006) s’émancipent de cette interprétation, car ils se tournent, entre autres, vers l’authenticité du décodage des documents authentiques dans le contexte formel langagier. De même pour Cuq et Gruca (2008, p. 434), qui se tournent vers l’authenticité de la situation d’apprentissage, les conditions d’utilisations de ces documents et vers les intentions communicatives de ces messages.

Le cinquième courant soutient l’idée que le document authentique reflète un usage réel de la langue. Braun (2005), par exemple, suit la définition de Widdowson (1978, p. 80, cité par Braun, 2005, p. 53) en affirmant que les documents authentiques sont un réel usage de la langue. Drago (2009,), Torregrosa Benavent et Sánchez-Reyes Peñamaría (2011) suivent également cette interprétation. Les auteurs ne donnent cependant pas d’autre élément constitutif.

Finalement, le sixième courant soutient que les (inter)locuteurs dans les documents authentiques doivent être réels et tentent de se transmettre un message quelconque. C’est le cas des auteurs tels que Bloomfield et al. (2011, p. 19), Feng et Byram (2002), Morrow (1977, p. 13, cité par Gilmore, 2007, p. 98), Gilmore (2007, p. 98, 2011) et Tomlinson (2012, p. 162). Ils affirment que le fait d’être natif ou non n’est pas le seul élément décisif. D’ailleurs, ils accordent plus d’importance au fait que les locuteurs soient réels et que le document authentique soit le résultat de leur tentative de communication :

> Authenticity of … materials can be defined [as] (M.A.R.M.) a piece of real language that is created by a real speaker [or writer] (M.A.R.M.) for a real audience in order to

[10] (Abe et al., 1979, p. 2; Buendgens-Kosten, 2013, p. 277; Chambers, 2009, p. 17; Crossley & McNamara, 2008, p. 410; Crossley et al., 2007, p. 17; Crossley et al., 2012, p. 90; Boulon, 2009, p. 261; Feng & Byram, 2002, p. 58; Geva, 1992, p. 747; Guariento & Morley, 2001, p. 347; Lee, 1995, p. 324; Little, 1997, p. 226, cité par McBride, 2009, p. 158; Little, Devitt & Singleton, 1988, cités par Guariento & Morley, 2001, p. 347; McBride, 2009, p. 158; Peacock, 1997; Shirai, 2013; Spanghero-Gaillard & Gaillard, 2009, p. 192; Swaffar, 1985, p. 17. Ainsi que l’environnement d'apprentissage des langues en ligne FRANEL (A.-S. Noreillie, communication personnelle, 2 mai, 2014).

> convey a message of some sort (Gilmore, 2007; Thanajaro, 2000). (Bloomfield et al., 2011, p. 19)

De surcroît, Tomlinson (2012) affirme que : « the text does not have to be produced by a native speaker and it might be a version of an original which has been simplified to facilitate communication » (p. 162). Feng et Byram (2002, p. 61) soulignent toutefois qu'il doit s'agir de locuteurs réels, qui utilisent la langue cible comme lingua franca avec un objectif communicationnel. Cuq (2003) partage cette notion en didactique du français langue étrangère et seconde, mais il ajoute une dimension supplémentaire dans la mesure où il définit le document authentique comme tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle. En didactique anglaise, le centre Englismania[11] estime qu'« un document authentique (ou document brut) est un support élaboré par des anglophones à des fins de communication réelle (ex : un reportage télévisé, un article de presse, une série, etc.) contrairement aux documents fabriqués pour les formations traditionnelles »[12]. Il souligne que ces documents permettent à l'apprenant de se « confronter aux mêmes situations qu'un natif anglophone »[13]. Pour finir, les documents authentiques désignent tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour l'enseignement.

Le présent paragraphe, donne un aperçu des visions disparates concernant la définition du terme de document authentique. En effet, certains auteurs se limitent à quelques éléments décisifs, tandis que d'autres ne s'y étendent pas ou n'en tiennent pas compte. C'est ainsi que certains auteurs se situent dans des positions opposées ou partiellement suivies (Cuq, 2003; Cuq & Gruca, 2008; Gilmore, 2007; Rings, 1986; Tomlinson, 2012). Il en résulte donc que le terme de document authentique relève encore de l'ambiguïté dans la littérature scientifique. De surcroît, l'authenticité du langage présent dans les documents authentiques est à lui seul une problématique. Cependant, le Tableau 1 (voir Annexe I : Tableau 1) propose une synthèse des éléments de sens des différentes définitions présentées dans ce paragraphe afin de formuler une définition du terme de document authentique. Ainsi, il ressort que les éléments constitutifs tels qu'« à d'autres fins que des fins didactiques », « par des locuteurs natifs pour des interlocuteurs natifs » et « un réel objectif de communication » sont actuellement les éléments les plus souvent cités dans la littérature scientifique. Le présent mémoire suit la tendance actuelle sur la base d'articles récents, en définissant le terme de document authentique comme un document produit

---

[11] Le centre Englismania est lié entre autres au Centre national de la recherche scientifique (CNRS) et à l'Université de Lorraine.

[12] Repéré à http://www.englishmania.fr/

[13] Repéré à http://www.englishmania.fr/

par des locuteurs natifs et/ou non natifs en langue réelle[14] avec un réel objectif de communication et non à des fins d'enseignement Par conséquent, il se différencie du document fabriqué/document didactique. Ces derniers sont des documents élaborés par des auteurs de manuels d'enseignement, locuteurs natifs ou non natifs, ou par des laboratoires de langues à des fins d'enseignement d'un une langue cible quelconque (Cuq, 2003; Cuq & Gruca, 2008; Gilmore, 2007, 2011; Rings, 1986, p. 203). Ces documents sont par conséquent rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques (Cuq & Gruca, 2008, p. 431). Dans le paragraphe suivant, nous présenterons les qualités intrinsèques des documents authentiques.

2.2 Caractéristiques des documents authentiques

Dans ce paragraphe, nous présenterons d'abord les caractéristiques générales des documents authentiques. Ensuite, nous formulerons une définition afin de présenter les caractéristiques inhérentes à ces documents.

Les documents authentiques se différencient de tous les autres documents par leur nature et leur valeur intrinsèque. En effet, ils renvoient, d'une part, à un foisonnement de genres bien typés et, d'autre part, à un ensemble très divers de situations réelles de communication en langue réelle[15].

En premier lieu, nous présenterons les genres. Cuq et Gruca (2005) distinguent quatre genres de documents authentiques.[16] Le premier genre fait référence aux documents authentiques écrits. Ce sont des discours écrits dont nous pouvons distinguer, de manière générale, trois types. D'abord, nous pouvons observer des documents écrits « dits fonctionnels de la vie quotidienne comme un horaire de bus, un prospectus, une fiche mode d'emploi, » etc. (Cuq & Gruca, 2005, p. 434). Ensuite, l'on retrouve « ceux de la vie administrative comme un formulaire d'inscription, un constat aimable d'accident », un courriel, etc. (Cuq & Gruca, 2005, p. 434). S'ajoutent à cela tous « les documents médiatiques tels que le bulletin météo, horoscope, faits divers », etc. (Cuq & Gruca, 2005, p. 434).

[14] Dans ce mémoire, nous n'étudierons pas la problématique de l'authenticité de la langue en raison du caractère restreint du master et surtout en raison du laps de temps. Cependant, nous renvoyons à Al-Surmi (2012) et à Rings (1986) pour une analyse de de l'authenticité du langage.

[15] Nous renvoyons à Al-Surmi (2012) et à Rings (1986) pour la problématique concernant l'authenticité ou la naturalité de la langue présente dans les documents authentiques.

[16] Ici, nous les présenterons de manière générale, nous renvoyons à Cuq et Gruca (2005) pour un aperçu plus détaillé

Le deuxième genre renvoie aux documents authentiques oraux ou sonores constitués de différents types de l'oral, à savoir l'oral spontané et l'écrit oralisé (Cuq & Gruca, 2005, p. 435). Le premier renvoie aux conversations à vif, aux interviews, aux débats, aux échanges quotidiens, etc. En ce qui concerne le deuxième type, celui-ci englobe les informations radiophoniques ou télévisées, les discours politiques, les chansons, les sketches, etc.
Ensuite, le troisième genre renvoie aux documents authentiques visuels et télévisuels, qui allient l'image et le texte scriptural ou oral (Cuq & Gruca, 2005, p. 437). Cuq et Gruca (2005) distinguent, de manière générale, deux types de documents écrits du point de vue des documents authentiques visuels. Les premiers se rapportent à la publicité et à la bande dessinée, qui utilisent « des moyens d'expression dérivés à la fois du cinéma (plans, cadrages, angles de vue, montage), de l'art graphique (graphismes, composition des images, jeux d'ombre et de lumière, couleur, etc.) et de la littérature (textes, dialogues). » (p. 437). Pour ce qui est des documents authentiques télévisuels, ils mentionnent la vidéo et l'image animée ou mobile.
Enfin, le quatrième genre fait référence aux documents authentiques électroniques. Ces documents offrent la possibilité « de faire coexister, à l'intérieur d'un même texte, un support authentique (textuel, visuel et audiovisuel) » (Cuq & Gruca, 2005, pp. 438-439). Les encyclopédies électroniques, les cédéroms des musées, les livres animés, les produits ludo-éducatifs en sont des exemples. (Cuq & Gruca, 2005, p. 439).

En deuxième lieu, nous parlerons des valeurs langagières intrinsèques. En effet, les documents authentiques permettent de découvrir les formes, le sens, le fonctionnement, les niveaux et les registres de la langue réelle (Abe, Carton, Cembalo, & Régent., 1979; Cuq, 2003; Berardo, 2006; Braun, 2005; Drago, 2009; Feng & Byram, 2002; Holec, 1990; Torregrosa Benavent & Sánchez-Reyes Peñamaría, 2011). De la sorte, Debaisieux (2009, p. 40) part de l'idée que ces documents reflètent « tous les aspects de la langue qui sont utiles pour mieux s'exprimer : les lexiques, les expressions adéquates, la grammaire, la prononciation et l'intonation ». Ces documents constituent par conséquent une sorte de base de données de laquelle des informations utiles peuvent être extraites sur la façon dont des personnes s'expriment dans des situations particulières (CRAPEL & EAEHT, 1998-1999, p. 224 cité par Debaisieux, 2009, p. 40). Par ailleurs, Carette (2010) ajoute que les documents authentiques oraux dévoilent des aspects inhérents à la langue réelle :

> Ce sont des documents qui montrent les contraintes liées à la situation dans laquelle ils ont été captés, qui portent la marque des rapports entre les interlocuteurs, illustrent les liens entre formes linguistiques et illocution, les implicites, les règles pragmatiques,

> l'organisation discursive et interactive, et bien entendu comportent les aspects phonologiques propres à l'oral... (Carette, 2010, p. 19)

Au sujet des documents authentiques écrits, Crossley et McNamara (2008, pp. 422-425)[17] démontrent dans leur étude que ces documents écrits peuvent se caractériser par une cohésion lexicale et sémantique de coréférence, une diversité de types de mots, des constructions syntaxiques fréquentes, des mots familiers, des mots fréquents, des verbes concrets et des éléments lexicaux clairs. De surcroît, Rogers et Medley (1988, p. 468) ajoutent qu'« [authentic texts are] (M.A.R.M.) language samples … that reflect a naturalness of form, and an appropriateness of cultural and situational context that would be found in the language as used by native speakers ». Cette notion présentée par Rogers et Medley est suivie par nombre d'auteurs[18]. Cependant, Al-Surmi estime que tous les documents authentiques ne reflètent pas la vraie langue ou l'usage réel de la langue. En effet, il (2012, p. 671) affirme que les sitcoms, par exemple, capturent davantage les caractéristiques linguistiques des conversations naturelles que les soaps opéras.

En somme, les documents authentiques sont des messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels en langue réelle avec un véritable objectif de communication et produits par des locuteurs réels natifs ou non natifs. En outre, ils reflètent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, culturelle, médiatique, professionnelle, virtuelle, etc. d'une société quelconque (Cuq, 2003, p. 29; Cuq & Gruca, 2005, pp. 434-439).[19] Ainsi, ils en incorporent des éléments langagiers, sociolangagiers et culturels intrinsèques. Cependant, plus d'études exhaustives sont requises pour vérifier les caractéristiques réelles et spécifiques de ces documents (Crossley et al., 2007; Cuq, 2003; Duda et al., 1972; Feng & Byram, 2002; Gilmore, 2007; Guerin, 2009; O'Donnell, 2009; Pieron, 1978). De surcroît, en ce qui concerne la langue présente dans ces documents, davantage d'études plus exhaustives et plus détaillées des éléments constitutifs et du fonctionnement de la langue réelle sont requises afin d'avoir une image plus vaste des caractéristiques langagières de ces documents.

[17] Cette étude sera davantage développée dans le paragraphe 2.5.
[18] Abe et al., 1979, p. 8; Adami, 2009, p. 163; Al-Surmi, 2012, p. 673; Cuq, 2003, p. 29; Byram & Feng, 2004, p. 160; Debaisieux, 2009, p. 40; Drago, 2009, p. 240; Gilmore, 2011, p. 106; McBride, 2009, p. 158; Liang, 2013; Santoliquido, 2013, p. 101; Torregrosa Benavent & Sánchez-Reyes Peñamaría, 2011, p. 90.
[19] Nous renvoyons à Cuq et Gruca (2005, pp. 434-439) pour un aperçu plus exhaustif de la diversité des supports authentiques.

2.3 Variables liées à l'usage de documents authentiques

Dans cette partie, nous donnerons un aperçu des arguments présentés dans la littérature scientifique pour soutenir ou pour déconseiller l'emploi de documents authentiques en cours de langue cible. En premier lieu, nous présenterons les arguments contre l'emploi de ces documents. En deuxième lieu, les arguments soutenus par les auteurs contre les documents fabriqués, seront présentés. En troisième lieu, nous donnerons un aperçu des arguments présentés dans la littérature concernant l'emploi de documents authentiques en cours de langue cible.

2.3.1 Les arguments contre les documents authentiques

Nous trouvons dans la littérature scientifique des auteurs qui sont contre l'exploitation pédagogique des documents authentiques[20]. Leur premier argument est que seuls les documents fabriqués, proches du document authentique[21], sont adéquats pour l'apprentissage des langues cibles vu qu'ils tiennent compte de manière plus efficace des éléments à enseigner de la langue cible et de sa culture (Cuq, 2003; Tomlinson, 2012).

Leur deuxième argument suggère que les documents authentiques sont difficiles pour les apprenants. Cependant, Dubois, Kamber et al. (2010) ne partagent pas cet avis. Ils affirment, à l'aide d'une enquête auprès de vingt-neuf informateurs, que seul le rythme de parole et le vocabulaire utilisé rendent un document authentique oral (spontané) compliqué pour l'apprenant. Pourtant, Richards (2006, p. 17) suggère que les documents authentiques oraux n'ont aucune valeur pédagogique étant donné qu'ils ne répondent pas aux critères tels que la longueur des phrases, la durée de l'échange, la grammaire employée, etc. Toutefois, Gilmore (2007) suggère que les documents authentiques oraux sont intéressants pour le cours de langue vu leurs qualités intrinsèques. En effet, Dubois, Kamber et al. (2010, p. 32) et Tannen (1989, cité par Gimore, 2007, p. 99) suggèrent que « la caractéristique principale de l'oral spontané est la redondance : chaque information ou presque étant répétée, reformulée et redite par le locuteur, elle est par conséquent plus aisément perceptible par l'auditeur ». Les affirmations de

[20] Voir Duda & Tyne, 2010; Cook, 1997; Löschmann & Löschmann, 1985, cités par Chavez, 1998, p. 278; Porter et Roberts, 1987, p. 177, cirté par Al-Surmi, 2012, p. 672; Richards, 2006; Waters, 2009; Widdowson, 1998.

[21] Franel estime que les documents fabriqués proches des documents authentiques, c'est-à-dire des documents fabriqués reflétant un usage réel de la langue avec des locuteurs réels, deviennent alors des documents semi-authentiques (A.-S. Noreillie, communication personnelle, 02 mai, 2014).

Tannen (1989) résultent d'une analyse empirique (Gilmore, 2007), celles de Richards ne le sont pas. En conséquence, les critères de Richards n'ont aucune valeur empirique.

Ensuite le troisième argument, Abe et al. (1979, p. 3) met en avant que les documents authentiques perdent leur authenticité, étant donné qu'ils sont influencés par leurs fonctions didactiques dès qu'ils sont modifiés, *didactisés, pédagogiés* ou dès qu'ils sont encodés/enregistrés. Cette notion de perte de l'authenticité est partagée par un nombre d'auteurs (Abe et al., 1979; Adami, 2009; Carette, 2010; Cuq, 2003; Santoliquido, 2013). De plus, Duda et Tyne (2010) soulignent que les apprenants auront du mal à intégrer les éléments présents dans les documents authentiques :

> Language is inextricably linked to the context in which it is produced. This can be a problem insofar as it becomes difficult to expect learners to cope with the many context-bound features of language which, precisely because they have been lifted from the original situation of production, have, in a sense, lost their authenticity. (Duda & Tyne, 2010, p. 92)

Ainsi, Duda et Tyne (2010) renforcent la thèse de Widdowson (1998, p. 711) qui affirme que le cours de langue cible ne peut pas fournir le contexte nécessaire pour que le document reste authentique. Par ailleurs, Widdowson (1998, p. 715) suggère que seuls les documents fabriqués peuvent rendre la langue cible et les apprentissages authentiques. De plus, Widdowson (1998) affirme que les apprenants n'appartiennent pas souvent à la culture de la langue cible. En conséquence, ils ne seront pas en mesure d'identifier les documents comme authentiques :

> I would, on the contrary, argue against using authentic language in the classroom, on the fairly reasonable grounds that it is actually impossible to do so. The language cannot be authentic because the classroom cannot provide the contextual conditions for it to be authenticated by the learners. The authenticity or reality of language use in its normal pragmatic functioning depends on its being localised within a particular discourse community. Listeners can only authenticate it as discourse if they are insiders. But learners are outsiders, by definition, not members of user communities. So the language that is authentic for native speaker users cannot possibly be authentic for learners. (Widdowson, 1998, p. 711).

D'ailleurs, Kramsch (1993, cité par Feng & Byram, 2002, p. 60) et Hartwell (2010) affirment que la strate culturelle peut freiner la compréhension des documents authentiques.

En somme, Widdowson (1984, p. 218, cité par Tomlinson, 2012, p. 161) et Simensen (1987, cité par Crossley et al., 2007, p. 16) estiment, sur la base des éléments entre autres présentés ci-dessus, qu'enseigner une langue implique nécessairement d'une part, un artifice didactique qui isole les caractéristiques de la langue cible de son milieu naturel et d'autre part, une focalisation sur un aspect (précis) de la langue cible à enseigner. Ainsi, les documents fabriqués faciliteraient et simplifieraient les apprentissages (Crossley et al., 2012; Tomlinson, 2012). Pourtant, les différents effets liés à l'usage de documents fabriqués et aux apprentissages, ne sont pas encore complètement prouvés de manière empirique (Crossley et al., 2007; Crossley et al., 2012; Gilmore, 2007; Tomlinson, 2012). Tomlinson (2012) affirme, entre autres, qu'il n'y a pas de méthodes, de principes ou de critères universels, testés de manière empirique, qui soient à la base de la création de documents pédagogiques. Au contraire, ils relèveraient d'une perception ou d'une intuition personnelle de l'auteur du document (Crossley & McNamara, 2008; Crossley et al., 2007; Crossley et al., 2012; Gilmore, 2007; O'Donnell, 2009). D'ailleurs, Tomlinson (2012, p. 152) affirme que « reports of how writers actually write materials reveal that they rely heavily on retrieval from repertoire, cloning successful publications and spontaneous 'inspiration' ».

2.3.2 Les arguments contre les documents fabriqués

Nous trouvons également un nombre d'auteurs qui sont contre l'exploitation pédagogique des documents fabriqués (Abe et al., 1979; Berardo, 2006; Debaisieux, 2009; Carton, 2006; Duda et al., 1972; Gilmore, 2007, 2011; McBride, 2009; Waters, 2009). Duda et al. (1972, p. 3) estiment que « le document didactique … se caractérise par l'unicité de l'auteur, le professeur, qui a pour seul objectif l'enseignement de la langue ». De surcroît, ils ajoutent que les dialogues fabriqués par de nombreuses méthodes ne peuvent être considérés que comme des imitations en langue écrite de ce que l'auteur pense être la langue orale (Duda et al., 1972, p. 3). En outre, Carton (2006, p. 6) estime que ces documents pédagogiques élaborés dans une langue, qui n'est pas vraiment de l'écrit, ni de l'oral, comportent des simplifications, voire des invraisemblances discursives. Pourtant, O'Donnell (2009, p. 514) et Crossley et al. (2007, p. 16) suggèrent que pour rendre un texte écrit plus accessible, des phrases courtes, un ordre de mots canoniques, une syntaxe simple, un lexique simple, une suppression des inflexions morphologiques superflues, une redondance accrue et une explication amplifiée sont requis. Ils distinguent les mêmes approches au niveau du discours oral. D'autre part, Gilmore (2011) affirme que même si les manuels d'enseignement récents, en langue anglaise, sont plus adéquats pour

l'enseignement de la langue cible, ils ne parviennent pas à fournir l'exposition langagière nécessaire afin de développer la compétence à communiquer :

> Although the quality of ELT textbooks has undoubtedly improved over the last few decades, there is a large body of research to suggest that they often continue to present learners with an impoverished or distorted sample of the target language to work with, and fail to meet many of their communicative needs (Gilmore, 2011, pp. 790-791).

D'ailleurs, Abe et al. (1979) estiment que les discours créés réduisent la richesse et la complexité des productions langagières réelles. Ils ajoutent que les documents fabriqués ne conviennent pas pour l'apprentissage de la compétence communicative dans la langue cible :

> Ces textes retardent, quand ils ne l'empêchent pas, le contact avec la langue réelle. Ils en gommant [sic] ce qui paraît essentiel dans la communication : le rôle de l'illocution (intentions énonciatives), des facteurs situationnels (rôle de l'implicite, des conditions d'énonciation, etc.), des contraintes socio-culturelles et des rapports interlocuteurs, avec tous leurs corollaires dans le discours : comportements, gestes et expressions faciales, marques prosodiques", ainsi que ce qui tient à l'organisation du discours. (Abe et al., 1979, p. 4)

Berardo (2006, p. 62), lui aussi est contre l'emploi des documents fabriqués pour les activités langagières de réception écrite. Il estime que ces documents ne favorisent pas le développement de cette activité langagière vu que la langue fabriquée n'est pas la langue réelle, mais une langue subjective créée par l'auteur. En outre, Badger et MacDonald (2010, p. 579) soulignent que « language samples which come from non-language learning contexts are a better representation of language use outside the classroom ». D'ailleurs, Little (1997, p. 226, cité par McBride, 2009, p. 158) affirme que « we cannot expect learners to cope with target language communication in the world outside the classroom if we do not prepare them by bringing examples of that communication into the classroom ». Pour finir, Gilmore (2007, 2011) a analysé la différence entre la langue présente dans les manuels d'enseignement de langue anglaise et l'anglais réel. De cette analyse ressort que les documents fabriqués ne permettent pas de développer entièrement la compétence à communiquer en langue anglaise. Afin de mener cette étude, l'auteur a rassemblé un nombre significatif d'études sur les activités langagières nécessaires au développement de la compétence à communiquer, à savoir la compétence linguistique, la compétence pragmatique, la compétence discursive et la compétence sociolinguistique. Par ailleurs, Derwing, Diepenbroek et Foote (2012, pp. 22-23) ont analysé

douze « séries de manuels de compétences générales en anglais langue seconde (48 volumes en tout) et six manuels pour enseignants afin de déterminer dans quelle mesure ces manuels incluent des activités de prononciation et pour évaluer la cohérence interne de chaque série ». Ils ont noté une variabilité significative dans les activités de prononciation, en alternant entre une même série et différentes séries. C'est ainsi que certains manuels présentent plusieurs types de tâches, alors que d'autres n'en offrent qu'une gamme limitée (Derwing et al., 2012). De plus, en ce qui concerne la compétence pragmatique et la fluidité de l'oral Diepenbroek et Derwing (2013, p. 1) ont examiné douze manuels intégrés dans les programmes des cours de langue pour les immigrants au Canada et anglais langue seconde. Ils ont trouvé, d'une part, que très peu de séries de manuels sont cohérents dans leur inclusion d'un contenu pragmatique en termes de portée, de qualité et de quantité. D'autre part, ces manuels intégrés ne mettent pas suffisamment l'accent sur la fluidité de l'oral (Diepenbroek et Derwing, 2013). Finalement, Gilmore (2007) juge que la langue présente dans les manuels d'enseignement de la langue anglaise est une pauvre représentation de la langue anglaise réelle. En langue française, de telles analyses de comparaison entre la langue présente dans les manuels d'enseignement et la langue réelle sont rares. . Cependant, d'un point de vue culturel et sociolinguistique, Wieczorek (1994) a analysé douze manuels et le matériel supplémentaire d'apprentissage pour le français langue étrangère aux États-Unis de niveau cours d'introduction et intermédiaire. De son étude (1994, p.487) ressort que l'absence d'une approche multiculturelle et multi dialectale peut favoriser le développement d'un préjudice injustifié envers certaines variétés de la langue française et peut nuire à la communication, vu que ces manuels préparent mal les apprenants à l'utilisation de la langue dans le monde réel. D'un point de vue phonologique, morphologique et syntaxique, Walz (1986, pp. 14-18) a analysé la langue orale française présente dans les manuels universitaires du niveau débutant aux États-Unis. Il a noté des lacunes, des incohérences et des fausses déclarations concernant la langue orale française. Il conclut, entre autres, que la majorité des manuels ne parvient pas à fournir des informations sur les formes orales et qu'ils ne cherchent pas à développer la compétence de l'oral. Par ailleurs, d'un point de vue sociolinguistique, Etienne et Sax (2009) ont analysé vingt-deux manuels de français langue étrangère pour l'enseignement supérieur dont quatorze du niveau débutant et huit du niveau intermédiaire aux États-Unis. Ils les ont analysés à l'aide de trois variables, à savoir l'usage de *on* contre *nous*, la suppression du *ne* contre le *ne* de rétention et l'usage de structures interrogatives.Leurs analyses démontrent qu'« in general, textbooks do not address stylistic variation consistently: Grammatical [sic] explanations and practice often misrepresent authentic uses of French in specific sociopragmatic situations » (Etienne & Sax, 2009, p. 584). D'ailleurs, Grall (2010)

réexamine d'un point de vue grammatical et sociolinguistique quatre manuels de langue française dont deux pour les niveaux débutants et deux pour les niveaux intermédiaires d'enseignement supérieur utilisés aux États-Unis et ce selon la méthode d'Etienne et Sax (2009). De son analyse (2010, p. 66) ressort également que « seulement les structures négatives et interrogatives sont sujettes à des explications et ce, dans un nombre restreint de manuel ». En ce qui concerne les pronoms relatifs, aucune évolution n'a été réalisée sur leurs variations dans la langue réelle (Grall, 2010, p. 66). Il a noté entre autres que « [les] (M.A.R.M.) indications sociolinguistiques et sociopragmatiques [sic] sont minimalistes, pour éviter de dire inefficaces et inutiles » (p. 66). En somme, il estime que le français présent dans ces manuels est loin de représenter la langue française. Par ailleurs, Tschichold (2012) a analysé le vocabulaire présent dans quatre manuels de français langue étrangère pour l'enseignement secondaire utilisés en Grande-Bretagne. Suite à son analyse, elle conclut que le vocabulaire n'est pas introduit ni pratiqué d'une manière qui soit propice à la construction d'un vocabulaire suffisant afin d'atteindre le niveau B1 du *Cadre européen commun de référence* pour les langues (Tschichold, 2012, p. 7). De plus, elle a noté que le vocabulaire y est adapté de manière arbitraire :

> If the authors of Tricolore have decided to replace these words from the français fondamental list with words that have a higher frequency in contemporary spoken language and even with some slang words, this is clearly an understandable decision. But cutting down on a substantial number of words which are common and frequent, but carry a higher learning burden is not doing learners a favour. (Tschichold, 2012, p. 18).

2.3.3 Les arguments pour les documents authentiques

Dans cette partie, nous étudierons ce que nous apprend la littérature scientifique concernant l'usage de documents authentiques dans le cours de langue cible. Certains auteurs prônent un usage exclusif, d'autres plaident plutôt pour un usage inscrit dans le cadre d'un programme méthodologique langagier précis et cohérent (Voir paragraphe 2.4). Le présent mémoire étudie certaines des variables liées à l'usage de documents authentiques telles que l'exposition langagière, le développement ou l'évaluation des savoirs langagiers et des compétences langagières, l'autonomie pédagogique de l'apprenant, la distinction entre la langue écrite et

orale, le développement des compétences à communiquer, la motivation et la découverte de la culture[22]. Ces variables seront analysées dans les paragraphes ci-dessous.

2.3.3.1 L'exposition langagière

Certains auteurs affirment que les documents authentiques fournissent un contact réel avec la langue cible. Un contact qui pourvoirait une exposition langagière essentielle pour l'acquisition de la langue cible[23]. Ces auteurs se basent, entre autres, sur la supposition que ces documents permettent un « incidental vocabulary acquisition » grâce à leurs qualités langagières intrinsèques (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010) :

> Nation (2001: 232) believes that incidental learning of lexis through guessing from context should be the most important method of vocabulary acquisition for learners (as it is for NSs). In order to do this effectively, he estimates that learners need to understand 95% to 98% of running words in a text (or one unknown word in every two to five lines). (Gilmore, 2007, p. 109)

En outre, Nation (2006) a calculé que pour être fonctionnel dans une langue cible, l'apprenant d'une langue non première requiert beaucoup plus de vocabulaire qu'on ne le pensait par le passé (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010) :

> Si on doit connaître 98 % des mots d'un texte pour le comprendre sans aide, il faut un vocabulaire de 8 000 à 9 000 familles de mots pour comprendre un texte écrit et un vocabulaire de 6 000 à 7 000 mots pour un texte oral. (Nation, 2006, p. 59)

Afin de mener cette étude, Nation (2006, p. 59) a analysé « quatorze listes de 1 000 familles de mots tirées du British National Corpus et l'emploi de ces listes pour évaluer la taille du vocabulaire nécessaire afin de comprendre sans aide l'anglais oral et écrit ». Pellicer-Sánchez et Schmit (2010) estiment qu'atteindre ce nombre de mots dans un contexte d'apprentissage formel, est complexe. Cependant, ils jugent que la lecture de romans authentiques est déjà un bon moyen pour favoriser l'acquisition de la langue cible. En effet, dans leur étude, ils

[22]Les autres interprétations du terme authentique, c'est-à-dire la réception, le décodage, la présentation, l'élaboration et le contexte d'apprentissage authentique, l'apprentissage à l'aide de corpus, etc. ne sont pas étudiés dans ce mémoire (voir Adami, 2009; Abe, Carton, Cembalo, & Régent, 1979; Badger & MacDonald, 2010; Boulton, 2009; Chavez, 1998; Cuq, 2003; Dubois, Kamber et Skupien Dekens, 2010; Duda & Tyne, 2010; Duda, Esch, & Laurens, 1972; Guerrettaz & Johnston, 2013; Gilmore, 2007; Rings, 1986; Simpson, 2009; Tomlinson, 2012; Widdowson, 1998).

[23] Al-Surmi, 2012; Abe et al., 1979; Duda et al., 1972; Duda et al., 1973; Debaisieux, 2009; Carette, 2010; Devitt, 1997; Gilmore, 2007, 2011; Giroux, 2006; Guo, 2012; Holec, 1990; Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Rings, 1986

démontrent qu'un« incidental vocabulary learning » peut se produire suite à la lecture d'un roman authentique, sélectionné et choisi pour ses caractéristiques aussi bien quant au contenu que langagières. Pour tous les mots cibles et tous les aspects de la connaissance des mots, il a observé un apprentissage mesurable dans 28% des cas, ou encore 9,39 mots sur les 34 mots cibles (Pellicer-Sánchez & Schmit, 2010, p. 40). Néanmoins, leur étude n'est qu'un échantillon dans lequel vingt apprenants espagnols d'anglais langue étrangère étaient impliqués, sans groupe de contrôle. En conséquence, il n'est pas possible de généraliser ces résultats.
De plus, les auteurs tels que Holec (1990) et autres[24] partent également de l'idée qu'une exposition à la langue réelle est indispensable pour acquérir, découvrir, apprendre et confronter l'apprenant à tous les éléments qui sont propres à la langue cible, à savoir les éléments linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Certains auteurs tels qu'Abe et al. (1979) et Debaisieux (2009, p. 41) suggèrent que les documents authentiques tiennent mieux compte des besoins des apprenants car ils respectent « le caractère individuel des processus d'apprentissage : stratégies personnelles de prises d'indices, de construction et de vérification d'hypothèses ». D'autres (Boulon, 2009; Duda et al., 1972; Debaisieux, 2009; Hartwell, 2010; Holec, 1990; Rings, 1986) spécifient que les documents authentiques permettent d'évaluer les savoirs et les compétences langagières, surtout au niveau de l'activité langagière de réception de l'oral. Pour ces auteurs, les documents authentiques sont une base de données indispensable pour développer et entraîner ces compétences afin que les apprenants soient à même de comprendre la langue réelle avec sa complexité non *didactisée* :

> When students are provided with visual or written supports that are not authentic to the listening context, they are learning to listen. While this is a valid objective for language acquisition, students will not learn how to listen and rely on all the contextual clues available for comprehension in authentic, real-time listening contexts if this is the only focus of L2 listening. (Vandergrift, 2004, p. 18)

En somme, Al-Surmi (2012, p. 671) suggère qu'« [authentic texts] (M.A.R.M.) are widely suggested for extensive listening practice, autonomous listening strategies development, listening fluency development, access to native speaker models, and even speaking fluency ».

[24] Al-Surmi, 2012; Abe et al., 1979; Duda et al., 1972; Duda et al., 1973; Debaisieux, 2009; Carette, 2010; Devitt, 1997; Gilmore, 2007, 2011; Giroux, 2006; Guo, 2012; Holec, 1990; Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Rings, 1986.

2.3.3.2 Le développement de l'autonomie pédagogique de l'apprenant

Nous trouvons dans la littérature scientifique des auteurs (Abe et al., 1979; Duda et al., 1973; Duda & Tyne, 2010; Wong et al., 1995) affirmant que les documents authentiques permettent de développer l'autonomie pédagogique de l'apprenant en raison des questions de technologie et de disponibilité de ces documents (Duda & Tyne, 2010). De ce fait, l'apprenant a le pouvoir de sélectionner et de se servir de ces documents selon ses besoins personnels (Abe et al., 1979). Leur raisonnement est que les documents authentiques fournissent un environnement d'apprentissage adéquat qui est inscrit dans les conceptions actuelles d'apprentissage et d'enseignement. Ainsi, « les didacticiens considèrent l'apprentissage de plus en plus comme un processus guidé de façon autonome et active par l'apprenant lui-même et nécessitant dès lors un environnement d'apprentissage puissant » (Desmet, 2006, p. 135). A ce niveau, la littérature scientifique connaît un « glissement de sens dans la mesure où l'authenticité qualifie davantage ce que fait l'apprenant que le contexte de production du document originel » (Duda & Tyne, 2010, p. 87). D'ailleurs, les tendances actuelles d'enseignement des langues assisté par ordinateur (ELAO ou CALL) et de « data-driven learning » (DDL) s'inscrivent dans cette vision (voir Desmet, 2006; Duda & Tyne, 2010; Noreillie, Grisez, & Desmet, 2012). L'objectif reste cependant le même : le développement de la compétence à communiquer dans la langue cible (Noreillie, Grisez, & Desmet, 2012). De surcroît, Guo (2012) analyse dans son étude quantitative la relation entre les documents authentiques écrits et l'« extensive reading » chez quarante-neuf étudiants universitaires taïwanais de cinquième année. Les résultats ont indiqué une amélioration significative du vocabulaire acquis ($p < 0{,}01$) chez le groupe expérimental ($n = 24$), mais aucune différence n'a été notée au niveau grammatical ($p = 0.46$) (Guo, 2012, p. 203). Le chercheur conclut qu'il y a une forte relation entre l'« extensive reading » et le développement du vocabulaire suite à l'usage (exclusif) de documents authentiques écrits (en ligne).

2.3.3.3 La découverte de la distinction entre le code écrit et oral

Nous trouvons également dans la littérature scientifique des auteurs qui prônent l'usage de documents authentiques. Ces auteurs partent de l'idée que ces documents favorisent la découverte des différences entre le code écrit et le code oral de la langue cible (Abe et al., 1979; Duda et al., 1972; Rings, 1986). Pour ces auteurs, les documents authentiques éviteraient la confusion entre les deux codes distincts, tout en permettant le renforcement de l'un par l'autre (Duda et al., 1972, p. 4). Ainsi, Rings (1986, p. 205) affirme qu'« especially in casual spoken

language, what would be considered grammatical "mistakes" in written language are often a necessary part of the grammar of the spoken language ». Par ailleurs, ces auteurs estiment que ces documents permettraient de développer la compétence discursive, c'est-à-dire la capacité de produire un discours oral et écrit unifié, homogène et cohérent, ce que les documentes fabriqués ne permettraient pas vu qu'ils constitueraient l'idée de ce que l'auteur pense être la langue écrite et/ou orale. Les auteurs présentés dans ce paragraphe pourraient, dans une certaine mesure, s'inscrire dans la vision des auteurs du suivant paragraphe. En effet, tous ces auteurs sont convaincus que les documents authentiques permettent d'acquérir aussi bien la langue écrite que la langue orale avec la distinction qui leur est propre.

2.3.3.4 Le développement de la compétence à communiquer

Certains auteurs affirment que les documents authentiques fournissent un contact réel avec la langue cible. Ce contact permet à l'apprenant de développer l'entièreté de sa compétence à communiquer[25] dans la langue cible (Abe et al., 1979; Duda et al., 1973; Drago, 2009; Gilmore, 2007, 2011; Guo, 2012). Le Tableau 2 présente les études empiriques qui seront développées dans ce paragraphe.

[25] Il est important de noter que les études qui seront présentées ne suivent pas la notion de compétence à communiquer du *CERC*. Elles ont leur propre définition de la compétence communicative.

Tableau 2
Auteurs étudiant la relation entre les documents authentiques et la compétence à communiquer

Étude	L1	L2	t	n		Niveau	Résultats
				Expérimental	Contrôle		
Weyers (1999),	anglais	espagnol	8 semaines	20	17	débutants universitaires	*p* < 0,01 réception de l'oral ; *p* < 0,01 niveau lexical ; *p* = 0,0002 produire un discours continu ; p < 0,01 discours plus détaillé.
Gilmore (2011),	japonais	anglais	10 mois	31	31	2[e] année universitaire	*p* = .039 l'écoute ; *p* = .001 réception de la prononciation ; *p*=.0005 réceptif du vocabulaire ; *p* = .004 langage du corps ; *p* = .029 l'expression de l'oral ; *p*=.002 compétence interactionnelle ; *p* < .0005 comportement en situation.

L1 : La langue première des participants ;
L2 : La langue cible ;
t : La durée du test.

Aux États-Unis, Weyers (1999) par exemple a démontré dans son étude quasi-expérimentale que les documents authentiques, vidéo, sont plus adéquats que les documents fabriqués pour développer la compétence à communiquer en espagnol niveau débutant. Ainsi, il (1999, pp. 343-347) a remarqué des différences significatives chez le groupe expérimental (n = 20) concernant la compétence de réception de l'oral (p < 0,01), le lexique (p = 0,01), concernant la confiance de production d'un discours continu (p = 0,0002) et au niveau de la capacité de fournir un discours plus détaillé (p < 0,01), ceci en comparaison avec le groupe de contrôle (n = 17) exposé aux documents fabriqués (voir Tableau 2). Le chercheur a mené son étude durant une période de huit semaines consécutives pour une exposition de 45 minutes par tranche de cours de 60 minutes. Cependant, cette étude n'est pas en mesure de démontrer que l'augmentation de la quantité et de la qualité de l'exposition langagière à l'aide de documents authentiques (vidéo) entraîne une augmentation de la quantité et de la qualité des productions langagières des apprenants dans la langue cible. Néanmoins, ceci aurait pu être le cas si les chercheurs avaient utilisé des sous-titres en langue cible comme le suggèrent Montero et al. (2013) et Montero Perez, Van Den Noortgate et al. (2013). Par ailleurs, Abe et al. (1979, p. 5) par exemple affirment que c'est à travers l'usage de documents authentiques représentant des actes précis et réels de communication que l'apprenant sera en mesure de développer la compétence à communiquer. C'est dans cet esprit, que l'analyse quasi-expérimentale de Gilmore (2011, p. 786) explore le potentiel des documents authentiques pour développer la compétence communicative en anglais chez des apprenants japonais. Cette étude quasi-expérimentale compte soixante-deux participants de niveau universitaire de deuxième année pendant une

période de dix mois consécutifs (voir Tableau 2). Gilmore, a constaté que le groupe expérimental, exposé à l'usage de documents authentiques, présente des améliorations significatives sur six des huit composantes des compétences langagières testées, à savoir l'écoute, la prononciation, le vocabulaire, le langage du corps, l'expression de l'orale, la compétence interactionnelle, le comportement en situation de conversation et la compétence de gestion conversationnelle.[26] Néanmoins, l'étude de Gilmore ne démontre pas de différences significatives entre les deux groupes d'intervention quant au C-test[27], au composant grammatical, à la tâche d'achèvement du discours (DCT)[28], à la prononciation et au vocabulaire productif. Pourtant, de cette étude ressort que l'exposition aux documents authentiques permet aux apprenants de se focaliser sur un plus large éventail d'éléments langagiers que ne le permettent les documents fabriqués. Le chercheur conclut, entre autres, que ces documents favorisent le développement de l'entièreté des compétences communicatives.

2.3.3.5 La motivation

Certains auteurs affirment que les documents authentiques motivent davantage les apprenants à apprendre la langue cible (Bacon & Finnemann, 1990; Gilmore, 2007, 2011; Guo, 2012; Lee, 1995; Noreillie et al., 2012; Peacock, 1997; Shirai, 2013). Le Tableau 3 présente les études empiriques qui seront développées dans ce paragraphe.

Tableau 3
Auteurs étudiant la relation entre les documents authentiques et la motivation

Étude	L1	L2	t	n		Niveau	Résultats
				Expérimental	Contrôle		
Peacock (1997),	coréen	anglais	20 jours	31	∅	débutants universitaires	*p* < 0,001 motivation chez l'apprenant ; *p* < 0,001 motivation perçue.
Shirai (2013),	japonais	anglais	×	117	∅	1re année, 2e année, 4e année	*p* = .0002 différence dans la motivation globale

L1 : La langue première des participants ;
L2 : La langue cible ;
t : La durée du test ;
∅ : Non intégré dans l'étude ;
× : Non mentionné dans l'étude.

[26] Voir Gilmore (2011, pp. 799-810) pour un aperçu détaillé.
[27] Le C-test est un test semblable au test fermé traditionnel, sauf qu'il implique la suppression de la seconde moitié de chaque deuxième mot, en commençant et se terminant par une phrase intacte (Gilmore, 2011, p. 794).
[28] La tâche d'achèvement du discours (DCT), le DCT utilisé, était un Multimedia Elicitation Groupe (MET) développé par Gila Schauer (Université de Lancaster, Royaume-Uni). Pour ce test-ci, il se composait de 16 scénarios, avec des invités audiovisuels, afin d'exiger des étudiants d'utiliser huit différents actes de prise de parole avec un interlocuteur du même statut ou d'un statut supérieur.

En premier lieu, Gilmore (2007) assure que l'élément réel de communication des documents authentiques motive davantage les apprenants que les documents fabriqués. Toutefois, ce fait n'a pas été prouvé de manière empirique. Par ailleurs, il suggère que les documents authentiques tiennent davantage compte des besoins des apprenants, du caractère individuel des apprentissages et qu'ils fournissent un large éventail d'éléments langagiers, ce qui motiverait davantage les apprenants. Cependant, ceci pourrait s'appliquer également aux documents fabriqués (Gilmore, 2007). En effet, si les documents fabriqués tenaient mieux compte des besoins réels des apprenants et du caractère individuel des apprentissages, ils pourraient également être plus motivants.

En deuxième lieu, Kienbaum, Russell et Welty (1986, cité par Gilmore, 2007, p. 108) et González (1990, cité par Gilmore, 2007, p. 108) n'ont signalé aucune différence statistiquement significative dans la motivation liée à l'usage de documents pédagogiques d'une nature quelconque chez des apprenants universitaires aux États-Unis. Les chercheurs ont noté cependant des réactions favorables des participants aux documents authentiques (Gilmore, 2007; Peacock, 1997; Shirai, 2013).

En troisième lieu, Peacock (1997) a noté dans son étude une augmentation significative ($p < 0{,}001$) de la motivation à la fois présente chez l'apprenant et celle remarquée par un observateur externe (voir Tableau 3). Pourtant, les apprenants ont désigné les documents authentiques comme étant moins intéressants que les matériaux fabriqués. Afin de mener cette étude, le chercheur a fait appel à des observations et à des questionnaires d'auto-observation chez trente et un participants sud-coréens de niveau débutant en anglais langue étrangère qui utilisaient, en alternance, des matériaux authentiques et fabriqués. L'étude aurait pu être plus concluante si le chercheur avait fait appel à deux groupes distincts, c'est-à-dire un groupe expérimental et un groupe de contrôle n'employant exclusivement que des documents authentiques ou des documents fabriqués. Par ailleurs, la motivation peut aussi résulter d'une motivation instrumentale chez les apprenants, mais ceci n'est pas clarifié par le chercheur.

En dernier lieu, Shirai (2013) poursuit dans une certaine mesure l'étude de Peacock (1997). En effet, il affirme que les documents authentiques sont plus motivants que les documents fabriqués pour les apprenants débutants. Dans son étude il démontre que la différence entre les documents authentiques et les documents fabriqués, pour la motivation globale auto-rapportée chez les apprenants de première année, était significative ($p = 0.0002$) (voir Tableau 3). Cependant, cette différence disparaît dans les années supérieures, à savoir dans la deuxième et

la quatrième année (Shirai, 2013, p. 436). Afin de mener cette étude, Shirai a fait appel à 117 participants japonais de niveau universitaire dont 11 en deuxième et en quatrième année d'anglais de l'oral, 30 en deuxième année d'anglais académique et 76 en première année d'anglais académique écrit.[29] Il leur a demandé de s'auto-observer afin de mesurer l'effet des documents authentiques sur leur motivation. Là non plus, le chercheur n'a pas fait appel à un groupe de contrôle. De plus, il s'agit de groupes assez distincts visant un objectif différent avec la langue cible (Dörnyei, 2010). En effet, suite à cette distinction, il est difficile de prédire si la différence notée au niveau de la motivation résulte d'un autre facteur. La motivation pourrait être le résultat de l'activité elle-même, de l'accomplissement de l'activité, de la réponse ou de la satisfaction des besoins des apprenants, de la motivation intégriste chez les apprenants, ou encore de la motivation instrumentale chez les apprenants (Appel & Vermeer, 2008; Gardner, 2007; Shirai, 2013).

2.3.3.6 La découverte de la culture de la langue cible

Dans cette partie, nous continuerons à étudier la littérature scientifique des auteurs affirmant que l'usage de documents authentiques favorise la découverte de la culture de la langue cible (Byram & Feng, 2004; Liang, 2013; McBride, 2009; O'Donnell, 2009; Rings, 1986, Santoliquido, 2013). Ces auteurs partent de l'idée que ces documents fournissent un lien directe avec la culture de la langue cible, ce qui revient à dire qu'ils seraient une base de données de laquelle des informations sur la langue et la culture pourraient être extraites. De plus, ils estiment que ces documents pourraient favoriser de manière plus efficace le développement de la compétence communicative interculturelle grâce à leurs qualités culturelles et langagières.

Leur premier argument se situe au niveau de la langue et des éléments culturels des documents authentiques. En effet, du point de vue de la langue, ces documents refléteraient tous les aspects langagiers qui sont utiles pour mieux s'exprimer dans cette langue, à savoir les lexiques, les expressions adéquates, la grammaire, la prononciation et l'intonation intrinsèque de la langue cible (Debaisieux, 2009, p. 40). Par contre, d'un point de vue culturel, surtout des éléments culturels, les auteurs ne spécifient pas quels éléments l'apprenant pourrait acquérir ou apprendre à l'aide de documents authentiques. Nous supposons que ces documents seraient un éventail qui procurerait une idée des habitudes, des croyances, des normes, des valeurs, des comportements, des perceptions, des conceptions liés au temps, aux actions, à la

[29] L'étude n'incluait pas de troisième année.

communication, à l'espace, à la hiérarchie, à l'individualisation de la culture, au degré de concurrence au sein de la culture, à la manière de structurer les choses, à la manière de penser, à l'environnement/milieu, etc. (Verluyten, 2013; Walker, Walker, Schmitz, & Brake, 2003).

Leur deuxième argument se situe au niveau des conseils qu'ils préconisent afin de développer l'entière compétence à communiquer interculturelle. Ainsi, ces auteurs estiment indispensable de familiariser les apprenants avec la culture de la langue cible vu que les documents fabriqués ne le permettent pas, même s'ils sont fabriqués par des locuteurs natifs de la langue cible (Byram & Feng, 2004; Gilmore, 2007). En effet, le cadre de référence de ces auteurs pourrait influencer leur manière de concevoir un document pédagogique et ainsi forger une image de la culture cible non accord avec la réalité (Verluyten, 2013, pp. 31-36). Par ailleurs, Gilmore (2007) estime qu'il faut représenter tous les locuteurs qui utilisent la langue cible comme langue vernaculaire ou langue véhiculaire dans les documents pédagogiques. Byram et Feng (2004) soutiennent cette idée, mais ajoutent un élément supplémentaire dans la mesure où ils estiment que la culture de l'apprenant doit également y être présente et ceci de manière paritaire avec la culture cible. De cette manière le développement de l'entière compétence interculturelle à communiquer pourrait être favorisé.[30] D'ailleurs, ils sont convaincus que la littérature, c'est-à-dire les romans et autres productions littéraires, est le meilleur moyen pour arriver à des compétences communicatives interculturelles, car elle fournit un large éventail d'éléments culturels intrinsèques (Byram & Feng, 2004). Cette idée est entièrement partagée par une spécialiste de la communication interculturelle, à savoir Blasco (2004). Cette dernière cite en effet Phillips: « [telling a story] (M.A.R.M.) it creates a space for the representation of the life-world within which individuals find themselves » (Phillips, 1995, p. 628). De surcroît, McBride (2009) et Guikema (2009) pensent que les podcasts ou enregistrements audio authentiques sont une source riche d'informations culturelles et pragmatiques. Pourtant, Rings (1986) et Hartwell (2010) suggèrent que la strate culturelle des documents authentiques peut freiner la découverte de la culture de la langue cible et ainsi, empêcher la compréhension du document authentique. Néanmoins, Rings (1986), Byram et Feng (2004) estiment que si l'apprenant est préparé à percevoir « l'étrange » comme « familier », il sera plus à même de comprendre les éléments culturels de ces documents (Rings, 1986).

Finalement, le Tableau 4 (Voir en annexes I : Tableau 4) présente une synthèse des auteurs en faveur de ou contre l'usage de documents authentiques dans le cours de langue cible. Ces

[30] Voir Jameson (2007) et Verluyten (2013) pour le rôle et la fonction de l'identité culturelle dans la communication interculturelle (d'entreprisses).

auteurs présentent différentes argumentations relevant d'une idée théorique tantôt développée à l'aide de la littérature scientifique, ou tantôt démontrées de manière empirique. En effet, certaines idées comme le développement ou l'évaluation des savoirs et des savoir-faire langagiers et l'autonomie pédagogique de l'apprenant relèvent du niveau hypothétique. Quant à l'exposition langagière, la distinction entre la langue écrite et orale, le développement des compétences à communiquer des études plus exhaustives et plus détaillées des éléments constitutifs et du fonctionnement de la langue (réelle) sont également requises. Puis, concernant la motivation, il faudrait des analyses plus poussées afin de découvrir la nature exacte de la motivation manifeste et de cerner les causes exactes d'une motivation manifeste quelconque. En définitive, comme Cuq (2003), Gilmore (2007), Rings (1986) et Tomlinson (2012) l'ont signalé, la thématique des documents authentiques est un sujet complexe vu qu'elle varie avec un nombre remarquable de facteurs, à savoir le chercheur ou personne présent lors des tests expérimentaux, le niveau des participants, l'homogénéité des participants, la conception de l'étude expérimentale, l'usage exclusif ou non de documents authentiques et/ou fabriqués, la qualité des documents authentiques, la durée et la quantité de l'exposition aux documents, le type d'analyses des productions langagières et les instruments d'analyse. Cependant, l'étude quasi-expérimentale de Gilmore (2011) est déjà un exemple plus acceptable vu le nombre de tests langagiers. La seule remarque est que ces tests avaient pu être plus analytiques.

2.4 Progression dans l'usage de documents authentiques et activités[31] langagières

Dans ce paragraphe, nous donnerons un aperçu de ce que la littérature nous apprend quant à la progression dans l'usage de documents authentiques en cours de langue cible. Ensuite, nous présenterons ce qu'elle dit quant à l'exploitation des activités langagières de réception, de production et concernant la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement à l'aide de documents authentiques.

En premier lieu, nous trouvons dans la littérature scientifique un nombre d'auteurs qui sont contre l'usage de documents authentiques en cours de langue[32]. Souvent, ils présentent l'argument de la difficulté des documents authentiques pour les apprenants au point de vue de

[31] Dans ce paragraphe, les compétences langagières seront présentées et dénommées selon le *CECR* (Voir Conseil de l'Europe, 2001).

[32] Voir Duda & Tyne, 2010; Cook, 1997; Loschmann & Loschmann, 1985, cités par Chavez, 1998, p. 278; Porter et Roberts, 1987, p. 177, cité par Al-Surmi, 2012, p. 672; Richards, 2006; Waters, 2009; Widdowson, 1998.

la langue, de la culture et de l'apparente complexité discursive (Cuq, 2003). Cette difficulté peut également être due aux caractéristiques intrinsèques des documents authentiques difficiles à intégrer dans le cours de langue (Cuq, 2003; Gilmore, 2007) (Voir paragraphe 2.2 et 2.3).

En deuxième lieu, par contre, nous trouvons des auteurs qui sont favorables à l'usage de documents authentiques (Voir paragraphes 2.1 et 2.3). Ces auteurs suggèrent néanmoins que les documents authentiques sont trop compliqués pour les apprenants débutants et qu'il faut seulement les utiliser pour les niveaux avancés (Duda et al., 1972, p. 7; Torregrosa Benavent & Sánchez-Reyes Peñamaría, 2011, p. 90). De plus, ils proposent d'utiliser des documents authentiques dans le cadre d'une progression méthodologique précise, c'est-à-dire qu'il faut aller du simple au plus complexe avec les apprenants avancés. Cependant, Abe et al. (1979, p. 8) ajoutent qu'il n'est pas évident que cette progression du plus simple au plus complexe soit significative pour l'acquisition et pour l'apprentissage de la syntaxe par les apprenants. Pourtant, Geva (1992) affirme que les documents authentiques écrits peuvent être compliqués pour les apprenants débutants. Son étude auprès d'apprenants universitaires débutants démontre que s'ils ne disposent pas d'un niveau de compétences langagières suffisant, ils peuvent rencontrer des difficultés lorsqu'ils sont confrontés à des documents authentiques :

> An L2 learner who has difficulty processing basic lexical and syntactic information should find it more difficult to attend to text integration of larger chunks of discourse and the realization of text structure, even when these chunks involve only two adjoining sentences. Such a learner may experience even more difficulty with authentic expository discourse. (Geva, 1992, p. 743)

Par ailleurs, Holec (1990, p. 71) est contre cette approche qui vise à employer les documents authentiques exclusivement dans les niveaux avancés. Il estime que cette pratique et supposition de discriminer toutes les formes d'un texte avec les niveaux inférieurs sont infondées :

> Une telle objection me semble reposer sur un … malentendu … [E]lle (M.A.R.M.) repose sur l'idée que comprendre un texte c'est d'abord et avant tout en discriminer toutes les formes, l'opération suivante consistant à attribuer un sens à ces formes perçues. (Holec, 1990, p. 71)

En outre, il affirme que la compétence de compréhension d'un discours oral ou écrit est un processus complexe :

> Comprendre, en langue étrangère, c'est faire des prévisions sur le contenu du texte et vérifier [sic] ces prévisions en puisant des indices dans le texte ; les prévisions faites sont fondées sur ce que l'on sait du texte, de son auteur ou de ses locuteurs, de la situation dans laquelle il a été ou est produit, et sur ses connaissances générales aussi bien que de la langue du texte; la prise d'indices, si elle implique bien la perception du texte, n'en implique pas pour autant la discrimination. (Holec, 1990, pp. 71-72)

Pourtant, Holec s'inscrit dans la vision de progression dans l'usage de documents authentiques, mais à condition qu'ils soient exploités à tous les niveaux d'apprentissage. Cette vision est partagée par certains auteurs[33]. Cependant, Holec estime qu' « avec des débutants, il conviendra de commencer par des tâches simples à réaliser sur des documents authentiques plus courts et plus accessibles » (Holec, 1990, p. 72). De surcroît, Kamber et Skupien (2009) et Dubois, Kamber, Peter et Skupien Dekens (2010) suivent également cette stratégie, mais ajoutent une valeur supplémentaire dans la mesure où ils estiment que les documents authentiques oraux contiennent un contenu redondant suffisant. De plus, ils suggèrent d'aborder les documents écrits fabriqués seulement avec les apprenants avancés en raison de leur complexité discursive (Voir paragraphe 2.3). Par ailleurs, Santoliquido (2013, pp. 101-102) met en garde contre les documents authentiques audio-visuels dans la langue cible. Elle suggère que si le matériel authentique audio-visuel n'est pas adapté au niveau langagier des apprenants, il risque de produire l'effet inverse et en conséquence d'entraver les apprentissages. L'étude de Montero Perez, Peters et Desmet (2013) confirme cette supposition. Pourtant, leur étude (2013, p. 18), ainsi que la méta-analyse de Montero Perez, Van Den Noortgate et Desmet (2013, p731), démontrent que les documents authentiques audio-visuels sous-titrés, dans la même langue du document audio-visuel, posent moins de problèmes aux apprenants que les documents audio-visuels non sous-titrés. Finalement, Cuq (2003, p. 29) estime que « le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoins, objectifs) ». D'ailleurs, Cuq et Gruca (2008) confirment cette condition.

En troisième lieu, nous trouvons dans la littérature scientifique des auteurs soutenant que les documents authentiques fournissent un contact avec la langue cible (Tyne, 2012). Ainsi, ils sont une source d'exposition langagière qui développe et entraîne des activités langagières de réception, de production ou la compétence (interculturelle) à communiquer. Si, d'une part, nous avons des auteurs préconisant l'usage (exclusif) de documents authentiques pour le

[33]Abe et al., 1979, p. 8; Duda & Tyne, 2010, p. 90; Feng & Byram, 2002; Gilmore, 2007, 2011; Guo, 2012, p. 203; Guariento & Morley, 2001, p. 348; Noreillie, Grisez, & Desmet, 2012; Sydorenko, 2010, p. 64 ;

développement et l'entraînement de la compétence à communiquer, nous en rencontrons, d'autre part, qui ne conseillent une exploitation de documents authentiques que pour des activités langagières spécifiques de réception ou de production. Tout d'abord, certains auteurs (Adami, 2009; Debaisieux, 2009; Duda et al., 1972; Duda et al., 1973; Kamber & Skupien Dekens, 2009; Holec, 1990) soutiennent que les documents authentiques ne servent qu'à entraîner les activités langagières de réception. C'est ainsi que ces auteurs (Brown & Eskenazi., 2004; Devitt, 1997; Guo, 2012; O'Donnell, 2009) illustrent un usage de documents authentiques pour les activités de réception de l'écrit. Encore d'autres[34] développent un usage de documents authentiques liés aux activités de réception de l'oral. Quant aux activités langagières de production, peu d'auteurs semblent étudier l'exploitation de ces activités langagières. En effet, la littérature scientifique ne mentionne qu'une publication concernant l'exploitation de l'activité langagière de production de l'oral (Voir Debaisieux, 2009)[35]. Quant à l'activité de production écrite, seul trois auteurs sont favorables à l'usage de documents authentiques pour le développement de l'activité de production de l'écrit, à savoir Abe et al. (1979), Adami (2009) et Duda et al. (1972). Cette différence est peut-être due au fait que certains auteurs tels que Duda et al. (1973) et Holec (1990) estiment que les documents authentiques ne servent qu'à entraîner et à développer les activités langagières de réception de l'oral[36] et de l'écrit. Finalement, concernant la compétence (interculturelle) à communiquer, un nombre significatif d'auteurs [37] préconisent l'usage (exclusif) de documents authentiques pour le développement de cette compétence.

En définitive, les visions concernant la progression et l'exploitation des documents authentiques dans le cours de langue cible sont mitigées. Certains mettent des idées en avant que les autres ne reconnaissent pas comme telles. Ainsi, certains estiment que les documents authentiques ne servent que pour les niveaux avancés. D'autres, au contraire, soutient que les documents authentiques n'ont de sens que s'ils sont insérés dans le cadre d'un programme méthodologique langagier précis et cohérent. La même différence de point de vue est présente au sein de l'exploitation des documents authentiques dans les activités langagières. En effet, la

[34] Boulon, 2009; Chambers, 2009; Dubois, Kamber et al., 2010; Hartwell, 2010; McBride, 2009; Montero Perez et al., 2013; Montero Perez, Van Den Noortgate et al., 2013; Sydorenko, 2010.
[35] Pourtant, dans le domaine de l'enseignement des langues assisté par ordinateur (ELAO), les activités langagières de production sont de plus en plus présentes (Desmet, 2006).
[36] Certains chercheurs tels que Boulton (2009), Holec (1970) et Montero Perez, Van Den Noortgate et al. (2013) suggèrent que la compétence de réception de l'oral est une compétence négligée voire sous-exploitée.
[37] Abe et al. 1979; Adami, 2009; Carette, 2010; Cuq, 2003; Davies, 1982; Drago, 2009; Duda et al., 1972; Gilmore, 2007, 2011; Giroux, 2006; Guo, 2012; Noreillie, Grisez, & Desmet, 2012; Rings, 1986; Santoliquido, 2013; Sydorenko, 2010; Wong et al., 1995.

majorité des auteurs soutient l'exploitation des documents authentiques dans les activités langagières de réception. Cependant, tous les auteurs favorables à l'usage des documents authentiques dans le cours de langue s'accordent à dire que ces documents servent lors de l'entraînement et du développement de la compétence à communiquer langagièrement. Toutefois, tous ne mettent pas d'arguments empiriques en avant. Certains partent d'une supposition ou d'une idée théorique basée sur la littérature scientifique. Un nombre significatif d'études empiriques sont donc nécessaires afin de sonder le fondement de telles hypothèses.

2.5 Adapter un document authentique

Dans cette partie, nous présenterons de manière générale ce qu'enseigne la littérature scientifique concernant la modification des documents authentiques. Nous nous limiterons aux documents authentiques oraux et écrits. D'abord, nous évoquerons les idées des auteurs défavorables à l'adaptation de ces documents, pour ensuite exposer les arguments des auteurs en faveur de l'adaptation des documents authentiques. Enfin, quelques approches de modification, mises en avant par la littérature scientifique, seront présentées.

Premièrement, nous trouvons dans la littérature scientifique un nombre d'auteurs qui sont contre toute modification des documents authentiques, car ils perdraient de ce fait leur caractère authentique (Abe et al., 1979; Adami, 2009; Carette, 2010; Cuq, 2003; Cuq & Gruca, 2008; Gilmore, 2007; Santoliquido, 2013).

Deuxièmement, d'autres auteurs[38] encouragent ou acceptent l'adaptation des documents authentiques pour des raisons didactiques, voire pratiques, à condition de ne pas éliminer les qualités intrinsèques de ces documents. Ainsi, ils trouvent indispensable de maintenir l'intention réelle de communication, les éléments culturels intrinsèques et le reflètement de l'usage réel de la langue. Cependant, Debaisieux (2009, p. 37) et le Weboscope[39] estiment que, dès que les documents authentiques sont adaptés, ceux-ci deviennent semi-authentiques ou semi-réalistes.

En ce qui concerne l'adaptation de la langue,[40] Gilmore (2007), notamment, distingue plusieurs genres de modifications, des théories parfois testées de manière empirique, suggérant d'adapter un discours écrit ou oral. En effet, il parle (2007, p. 109) d'adaptation d'ordre linguistique, syntaxique, articulatif, de pause, de sous-titrage, etc. Il traite également d'adaptation de genre, ce qui signifie que les caractéristiques du discours au point de vue du style rhétorique, de la densité lexicale, etc. sont modifiées. En outre, il parle de deux approches de modification, à savoir une approche de simplification et une approche d'élaboration d'un discours oral ou écrit. Les auteurs qui sont en faveur d'une modification quelconque présentent différents arguments, selon qu'il s'agisse de documents écrits ou oraux.

---

[38] Cuq & Gruca, 2008; Buendgens-Kosten, 2013; Boulton, 2009; Crossley & McNamara, 2008, p. 411; Crossley, Allen, & McNamara, 2012, pp. 90-91; Crossley, Louwerse, McCarthy & McNamara, 2007, pp. 16-17; Holec, 1974, p. 22; O'Donnell, 2009; Richards, 2006, p. 16; Rings, 1986; Tomlinson, 2012; Yano, Long, & Ross, 1994.

[39] P. Desmet, communication personnelle, 21 février 2014

[40] Pour les questions concernant la personne qui doit adapter un texte, c'est-à-dire l'enseignant et/ou l'élève, voir Gilmore (2007) et Tomlinson (2012).

2.5.1 Adapter un document authentique oral

Le premier argument concerne les documents authentiques oraux et audio-visuels. Rings (1986) par exemple estime que l'on peut pourvoir un document authentique d'annotations langagières afin que l'apprenant découvre la distinction entre le code oral et le code écrit, la différence entre la langue standard et la langue familière et/ou qu'il distingue la forme correcte de celle incorrecte. Elle soutient cette argumentation aussi à propos des documents authentiques écrits (voir paragraphe 2.5.2). Par ailleurs, Boulton (2009, p. 5) suggère qu'il est possible de réenregistrer un document authentique afin de compléter un corpus, d'améliorer la qualité sonore ou d'éliminer les « bavures idiolectales ». D'autres affirment que les documents audio-visuels n'ont de sens que s'ils sont sous-titrés dans la langue cible, ce qui, de surcroît, *didactise* ces documents (Cuq, 2003). En effet, les études empiriques de Montero Perez et al. (2013), de Montero Perez, Van Den Noortgate et al. (2013) et de Montero Perez, Peters et al. (2014) démontrent que des documents authentiques audio-visuels sous-titrés dans la langue cible favorisent le développement langagier au point de vue de l'activité langagière d'écoute et de l'acquisition du vocabulaire. Afin d'analyser l'efficacité sur la compréhension de l'oral, Montero Perez, Van Den Noortgate et al. (2013, pp. 728-729) ont calculé dans leur méta-analyse les valeurs apportées par quinze études. Les chercheurs ont remarqué un effet positif significatif (g = 0,99), ce qui démontre, entre autres, la supériorité globale de l'effet de sous-titrage par rapport au groupe de contrôle sans sous-titrage. Le tableau 5 donne un aperçu global des résultats obtenus. Il indique que des tests d'écoute ont été codés comme étant soit réceptifs, soit productifs. En outre, les chercheurs ont noté une efficacité considérable (g = 1,44) pour les tests réceptifs. De plus, l'efficacité était statistiquement significative (p < 0,001) (voir Tableau 5). Ils ont également noté une efficacité moyenne pour les tests de production (g = 0,55), mais celle-ci n'était pas statistiquement significative (voir Tableau 5).Les chercheurs suggèrent néanmoins, vu la large erreur type (ET)[41], que plus de recherches sont nécessaires afin d'obtenir une signification statistiquement valable.

[41] Baarda, Goede et Dijkum (2011, p. 20) definissent le terme d' erreur type ou le « standaardfout » de la manière suivante : « de standaardfout geeft aan in hoeverre het gevonden steekproefgemiddelde een betrouwbare schatting is van het populatiegemiddelde ». Mokkink (2002, s.d.) ajoute que: « de grootte van de standaardfout wordt in sterke mate bepaald door de grootte van de steekproef waarop de schatting is gebaseerd. Hoe groter de steekproef, des te kleiner is de standaardfout en des te nauwkeuriger de schatting » (http://www.ntvg.nl).

Tableau 5
Efficacité du sous-titrage pour la compréhension de l'oral par sous-groupe (Montero Perez, Van Den Noortgate et al., 2013, pp. 728-729)

Sous-groupe	Valeur	K	Moyenne (g)	ET	p	τ^2
Global		15	0.988	.199	<.001	0.50
Type de test	test réceptif	8	1.436	.313	<.001	0.77
	test productif	4	0.547	.431	.205	0.43

τ^2: désigne l'écart inter-études dans les valeurs de l'effet de population.

Par ailleurs, les chercheurs ont identifié dix études axées sur l'apprentissage du vocabulaire. Le Tableau 6 affiche le degré d'efficacité moyen du sous-titrage pour le post-test du vocabulaire immédiat (Montero Perez, Van Den Noortgate et al., 2013, pp.730-731). Le degré d'efficacité est remarquable (g = 0,87) (voir Tableau 6). Ainsi, les chercheurs affirment que les apprenants qui ont été exposés à la vidéo authentique sous-titrée ont largement surpassé les apprenants du groupe de contrôle (p < 0,001) (voir Tableau 6). Les chercheurs ont également noté un effet important pour les tests de reconnaissance du vocabulaire (g = 1,06), qui était également statistiquement significatif (p = 0,001) (voir Tableau 6). Les résultats étaient similaires pour les tests de rappel du vocabulaire et ont démontré l'efficacité du sous-titrage (g = 0,96). Cette dernière était de nouveau statistiquement significative (p < 0,001) (voir Tableau 6).

Tableau 6
Efficacité du sous-titrage pour l'apprentissage du vocabulaire par sous-groupe (Montero Perez, Van Den Noortgate et al., 2013, pp. 730-731)

Sous-groupe	Valeur	K	Moyenne (g)	SE	p	τ^2
Global		10	0.866	.147	<.001	0.11
Type de test	reconnaissance	2	1.061	.314	.001	0.00
	rappel	6	0.956	.209	<.001	0.18

τ^2: désigne l'écart inter-études dans les valeurs de l'effet de population.

2.5.2 Adapter un document authentique écrit

Le deuxième argument concerne les documents authentiques écrits. Des auteurs tels que Rings (1986), réitèrent leur idée quant aux documents écrits, à savoir qu'il est nécessaire de pourvoir d'annotations en langue cible un document authentique écrit. D'autres, mettent différents arguments en avant, selon qu'il s'agisse de l'approche de simplification ou d'élaboration. La littérature scientifique parle, entre autres, d'approche de simplification lorsque les documents authentiques sont simplifiés au niveau linguistique et sociolinguistique, c'est-à-dire la syntaxe, le lexique, la syntaxe et/ou le lexique, les expressions idiomatiques, etc. (Crossley et al., 2007 ; Crossley et al., 2011; O'Donnell, 2009). Cette approche sert à canaliser la quantité de l'exposition langagière et à illustrer un élément spécifique de la langue cible comme l'utilisation

des modes et/ou temps des verbes, la fonction des propositions, etc. (Crossley et al., 2007, p. 16). La littérature parle aussi de l'approche d'élaboration. Cette dernière implique, entre autres, la compensation des termes langagiers inconnus par l'utilisation de synonymes, de retraitements de texte, d'explications ou par la signalisation rhétorique en langue cible (O'Donnell, 2009, p. 514). O'Donnell (2009) et Yano et al. (1994) suggèrent que cette approche préserve davantage le contenu langagier original d'un texte. Pourtant, les résultats sont mitigés quant aux effets liés à la simplification ou à l'élaboration d'un texte. En effet, Crossley et McNamara (2008) affirment que les documents simplifiés contiennent moins de mots sophistiqués, par exemple des mots de basse fréquence, moins de complexités syntaxiques, par exemple le nombre de constituants par phrase, et une plus grande cohésion textuelle, par exemple lexicale et sémantique de coréférence, par rapport aux textes authentiques non adaptés (Crossley, Allen, & McNamara, 2011). Toutefois, les chercheurs n'ont analysé que 224 textes de niveau intermédiaire. Par conséquent, ces résultats ne sont pas représentatifs. Pourtant, les chercheurs plaident en se basent sur cette étude, en faveur de textes plus accessibles au niveau du genre, de la structure, du contenu et de la langue :

> Using a computational tool such as Coh-Metrix would allow material developers to measure causal relationships in simplified text and produce texts that better assist the reader in relating events to actions by integrating stronger causal relationships between clauses … Authentic texts, however, are far from optimal, but computational tools such as Coh-Metrix can also be a valuable resource in aiding material developers with selecting authentic texts that allow maximum potential for language acquisition and textual processing. For instance, the co-referentiality found in simplified L2 texts is considered important in providing helpful redundancy. (Crossley & McNamara, 2008, p. 425)

Néanmoins, Crossley et al. (2012) suggèrent que les simplifications n'atteignent pas souvent leur objectif :

> The process of simplification may have unintended consequences and, in some cases, potentially produce texts that are less comprehensible. For instance the dependence on high frequency vocabulary may unintentionally lead to the use of more ambiguous words. Likewise, the simplification of vocabulary may lead to a condensed syntactic structure that is more complex (Crossley et al., 2007). This may be especially true when authors depend on their intuition when simplifying text. (Crossley et al., 2012, p. 90)

C’est la raison pour laquelle ils ont analysé les effets de la simplification intuitive de 300 textes écrits simplifiés pour le niveau débutant, intermédiaire et avancé. Leur étude (2012, p. 89-99) démontre que les textes de niveau inférieur sont généralement moins sophistiqués lexicalement et syntaxiquement que les textes de niveau avancé. L'analyse révèle également que les textes de niveau inférieur contiennent des caractéristiques plus cohérentes que des textes de niveau avancés. En outre, les auteurs mettent en garde contre la simplification intuitive, vu que cette dernière varie d’un auteur de document pédagogique à l’autre et qu’elle peut avoir aussi bien des implications positives que négatives (Crossley et al., 2012). Toutefois, leur étude contient trop peu de textes et ne compare pas les différentes manières de simplifier un texte entre elles, à savoir la simplification structurée et la simplification intuitive. De plus, elle n’implique pas non plus une analyse quasi ou complètement expérimentale à l’aide des participants, ce qui empêche de surcroît une certaine généralisation des résultats (voir Crossley et al., 2012). O’Donnell (2009, pp. 514-515) souligne aussi que maintenir, sous une forme simplifiée, l'intégralité des éléments intrinsèques, langagiers, idiomatiques, culturels, etc., d’un texte littéraire est difficile, voire impossible, même à l’aide de matériaux modernes. En outre, elle se base sur des études indiquant que des textes simplifiés peuvent induire les apprenants à développer des stratégies de lecture qui sont inappropriées pour la lecture des textes authentiques non adaptés (O’Donnell, 2009, p. 515). Pourtant, O’Donnell (2009, p. 513) est convaincu que les lecteurs, ayant une maîtrise limitée de la langue cible, ont souvent une compétence culturelle et linguistique insuffisante pour comprendre entièrement les documents authentiques écrits. En effet, elle (p. 513) estime d’une part que les étudiants non préparés sont laissés à la charge de la lecture de textes authentiques qui surchargent leurs capacités cognitives à un point tel que le processus de lecture devient accablant et pénible. Par conséquent, elle (p. 513) assure que la reconnaissance des mots et la compréhension en souffrent. D’autre part, elle montre que l’élaboration est une meilleure approche pour adapter un texte afin de ne pas nuire à ses qualités intrinsèques. De plus, elle (p. 517) affirme que la compréhension globale d’un texte élaboré est meilleure aussi bien chez les lecteurs possédant de bonnes que de moins bonnes compétence langagière et ceci en comparaison avec les lecteurs de textes non modifiés. Ainsi, pour son étude O’Donnell (2009, p. 512) explore l’effet de l’approche d’élaboration sur la compréhension textuelle et sur la reconnaissance du vocabulaire chez 197 participants ($n = 197$) de niveau intermédiaire en espagnol langue seconde aux États-Unis. D’abord, il ressort de son étude (pp. 524-525) que la quantité d'informations que les lecteurs des versions élaborées ont pu se rappeler (30,029) est supérieure à la quantité d'informations que les lecteurs des versions non adaptées ont pu se rappeler (25,892) comme le montre le Tableau 7.

Tableau 7
Le nombre de mots par version de texte (O'Donnell, 2009, p. 521)

Version de texte	Total de mot	Moyenne de mot
Non modifiée	25,892	134.85
Élaborée	30,029	159.73

Ensuite, le Tableau 8 propose un aperçu des scores du vocabulaire reconnu par les différents lecteurs. De cette analyse, il ressort que les scores des lecteurs des versions élaborées étaient significativement plus élevés que les scores des lecteurs des versions non adaptées (O'Donnell, 2009, p. 527).

Tableau 8
Vocabulaire noté par version de texte en pourcentage (O'Donnell, 2009, p. 524)

Version de texte	Scores corrects/ Scores potentiels	Pourcentage de scores corrects	Différence de pourcentage
FL	646/2484	26%	5%
FL*	828/2664	31%	
TL	417/2016	21%	1%
TL*	470/2160	22%	
AP	673/2340	29%	13%
AP*	824/1980	42%	

FL = Fiebre de loto (non modifié) ; FL * = Fiebre de loto (élaboré) ; TL = Tiempo libre (non modifié) ;
TL * = Tiempo libre (élaboré); Ap = Apocalypse (non modifié); Ap * = Apocalypse (élaboré).

O'Donnell conclut en définitive que l'approche d'élaboration peut jouer un rôle significatif chez des apprenants de niveau débutant dans la langue cible. Cependant, la chercheuse n'a pas effectué une analyse linguistique, c'est-à-dire au niveau syntaxique, lexical, etc., des réelles différences entre les versions élaborées et les versions non modifiées. De plus, la relation entre le niveau de l'apprenant et le niveau des documents modifiés ou non modifiés, doit également être analysée. Soulignons toutefois que les versions élaborées peuvent également présenter des simplifications cognitives (Yano et al., 1994, p. 214; O'Donnell, 2009, p. 526). Ceci expliquerait que la différence de complexité entre les trois textes authentiques non modifiés était remarquable. Ainsi, *TL* était le texte le moins complexe, suivi de *FL* ; *AP* était le texte le plus difficile, selon les soixante-trois participants, hors expérience, devant sonder la complexité de chaque texte dans l'étape de préparation des textes. Ceci pourrait prédire que l'approche d'élaboration n'est utile qu'avec des textes plus complexes. En effet, les apprenants ont pu reconnaître plus de vocabulaire pour AP* (voir Tableau 8) (O'Donnell, 2009). Pour finir, Yano et al. (1994) ont constaté que les deux types d'approches, c'est-à-dire de simplification et d'élaboration de texte, améliorent la compréhension du texte par l'apprenant en comparaison avec les versions authentiques non modifiées (Gilmore, 2007, p. 110). Cependant, ils concluent

que l'approche d'élaboration semble servir une double fonction dans les leçons de lecture en langue étrangère et seconde. La première est que l'approche semble améliorer la compréhension chez les apprenants. La seconde est qu'elle semble fournir une exposition à la langue plus grande que dans les versions simplifiées (Yano et al., 1994, p. 214). Ici aussi, les chercheurs n'ont pas analysé la relation entre le niveau de l'apprenant et la difficulté du document et ils n'ont pas analysé de manière linguistique les différences entre les trois versions, à savoir les versions authentiques non modifiées, simplifiées et élaborées. De plus, les participants avaient déjà en moyenne huit années d'expérience avec la langue anglaise au sein d'un contexte formel d'enseignement de la grammaire et de traduction, ce qui favorise certainement leur compétence de réception de l'écrit. Toutefois, ce fait n'est pas mentionné par les chercheurs.

Finalement, les auteurs mettent en avant différents arguments, parfois soutenus de manière empirique, afin de présenter leur idée d'adaptation d'un document authentique ou non. Le Tableau 9 (Voir annexes : Tableau 9) propose un résumé des études empiriques. Certains auteurs étudient la relation entre la modification langagière d'un document et les conséquences linguistiques suite à cette modification. D'autres étudient la relation entre la modification d'un document et la compétence langagière de l'apprenant dans la langue cible. Cependant, il n'est pas possible de généraliser leurs résultats vu le nombre restreint des études présentées ici. En effet, davantage d'études empiriques sont nécessaires afin de développer une meilleure vision de cette thématique ; des analyses empiriques sont requises au niveau linguistique (niveau syntaxique, lexical, etc.), sociolinguistique et à l'aide de participants utilisant des versions modifiées (simplification et élaboration) et non modifiées. En définitive, ces documents sont donc parfois modifiés pour des raisons didactiques sans éliminer les qualités propres à ces documents.

3 MÉTHODOLOGIE

Nous présenterons dans ce troisième chapitre la méthodologie du présent mémoire. Nous commencerons par exposer la problématique de l'étude, le choix et la justification de la stratégie d'étude, ensuite nous présenterons les manuels d'étude. Finalement, l'instrument d'analyse sera présenté en détail.

3.1 Problématique de l'étude

En 1899, le matériel pédagogique s'est enrichi avec l'introduction des documents dits authentiques grâce à leurs valeurs intrinsèques (Cuq, 2003; Gilmore, 2007). Ces documents servaient à mettre l'apprenant en contact direct avec la langue cible réelle et de concilier l'apprentissage de la langue à sa civilisation (Cuq, 2003, p. 29; Gilmore, 2007). Aujourd'hui, les didacticiens estiment que ces documents sont au centre du dispositif pédagogique, comme Cuq (2003) le suggère : « les documents authentiques (…) constituent un matériel riche et varié et, par leurs atouts, se situent au centre du dispositif pédagogique. » (p. 29). De surcroît, certains didacticiens estiment qu'il est inutile de s'étendre sur les différentes catégories de documents pédagogiques, à savoir les documents fabriqués, authentiques, visuels, sonores, scriptovisuels, écrits, télématiques, informatiques, audiophoniques, les textes, etc., ou encore d'étudier leurs différences (Desmet & Héroguel, 2006). Pourtant, à l'heure actuelle, le terme de document authentique relève encore de l'ambiguïté dans la littérature scientifique (Cuq, 2003; Cuq & Gruca, 2005; Gilmore, 2007; Tomlinson, 2012). C'est pourquoi le présent mémoire tente d'y voir plus clair à l'aide de trois objectifs. Le premier a pour but d'étudier les derniers développements dans la littérature scientifique concernant l'usage de documents authentiques dans le cours de langues modernes. Le deuxième objectif vise à analyser ce que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (*CECR*) stipule à ce sujet, ainsi qu'à mettre en évidence les objectifs finaux du Ministère de l'Education et de la Formation en Communauté flamande pour l'enseignement secondaire général et les réseaux d'éducation en Communauté flamande. Le troisième objectif cherche à démontrer l'utilisation de documents authentiques dans le développement des compétences à communiquer langagièrement. Dans ce dernier point, nous analyserons les documents authentiques présents dans deux manuels fréquemment utilisés de français langue étrangère dans l'enseignement général néerlandophone de Belgique. Toutefois, ce troisième objectif n'a pas pour mission d'évaluer ou de comparer ces deux manuels, mais plutôt d'étudier les caractéristiques essentielles, les tendances générales et les solutions possibles concernant l'usage des documents authentiques.

3.2 Questions de recherche

Les questions de recherche sont les suivantes :

Question 1: Que disent les documents officiels de l'enseignement concernant l'emploi de documents authentiques dans le cours de langue ?

1a : Que dit le *CECR* concernant l'emploi de documents authentiques dans le cours de langue ?

1b : Que disent les objectifs finaux du Ministère de l'Education et de la Formation en Communauté flamande concernant l'emploi de documents authentiques dans le cours de français langue étrangère ?

1c : Que disent les programmes d'études du réseau catholique et de la Communauté flamande concernant l'emploi de documents authentiques dans le cours de langue ?

Question 2: Quels genres de documents authentiques sont utilisés dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* ?

Question 3: Quelle est la fonction des documents authentiques dans l'apprentissage du français langue étrangère ?

Question 4: Quel est le contexte dans lequel les documents authentiques sont utilisés ?

Question 5: Quelles sont les similitudes rencontrées dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* au niveau de l'usage de documents authentiques ?

Question 6: Quelles sont les différences rencontrées dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* au niveau de l'usage de documents authentiques ?

Question 7: Y a-t-il une progression dans l'usage de documents authentiques dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* ?

Question 8: Y a-t-il une progression dans l'exploitation des compétences langagières à l'aide des documents authentiques dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* ?

Question 9: Quelles sont les similitudes rencontrées entre les manuels *Branché* et *Quartier Latin* et ce que prescrivent les objectifs finaux du Ministère de l'Education et de la Formation au niveau de l'usage de documents authentiques ?

Question 10: Quelles sont les différences rencontrées entre les manuels *Branché* et *Quartier Latin* et ce que prescrivent les objectifs finaux du Ministère de

l’Education et de la Formation au niveau de l’usage de documents authentiques ?

En somme, il s’agit d’une analyse qualitative de l’usage de documents authentiques dans les manuels de français langue étrangère et non d’une étude quantitative. D’ailleurs, Baarda, et al. (2013) estiment que « beschrijvend onderzoek doe je als je een (probleem-) situatie wilt beschrijven » (p. 35). Dans le chapitre suivant, nous étudierons plus en détail la méthodologie du présent mémoire.

3.3 Choix et justification de la stratégie d’étude

En premier lieu, nous présentons l’objectif central du présent mémoire. Celui-ci vise à démontrer la manière dont les documents authentiques sont impliqués dans le développement des compétences à communiquer langagièrement. Ainsi, il se situe au niveau de l’approche empirique-analytique dans la recherche qualitative, car comme Baarda, et al. (2013) le suggèrent : « binnen de empirisch-analytische kwalitatieve onderzoeksstroming gaat het vooral om het vaststellen van feiten » (p. 55).

Ensuite, nous présentons les caractéristiques de la collecte des données qualitatives du présent mémoire. Baarda, et al. (2013), par exemple, estiment qu’une étude qualitative se caractérise, de manière générale, par quatre valeurs, à savoir sa valeur réaliste, son point de départ ou sa situation d’étude, son instrument de mesure et sa variation dans la collecte des données et de l’analyse de celles-ci. Le présent mémoire présente les mêmes caractéristiques. En effet, la présente étude s’est déroulée généralement dans une situation que l’on pourrait qualifier de « courante » et non dans une situation dite de laboratoire (Baarda, et al., 2013). De surcroît, elle a également eu lieu de manière ininterrompue. En ce qui concerne la deuxième caractéristique, le présent mémoire a une conception, une problématique, des objectifs et des questions de recherche spécifiques et précises (Baarda, et al., 2013). Pour ce qui est de la troisième caractéristique, nous avons fait partie de la situation de la recherche et avons utilisé des méthodes d’étude naturelles pour collecter les données, tout en gardant les objectifs et les questions de recherche à l’esprit (Baarda, et al., 2013). Enfin, la quatrième et dernière caractéristique souligne qu’en recherche qualitative, l'analyse de données ne succède pas automatiquement à la collecte de données (Baarda, et al., 2013). En effet, nous avons dû revoir et ajuster notre méthode d’analyse selon la disponibilité du matériel à analyser (Voir paragraphe 3.6). Baarda, et al. (2013) estiment qu’il est vrai que toutes les données qui sont recueillies dans un premier temps ne sont pas forcément analysées par la suite. Par ailleurs, ils jugent qu’il est

indispensable de commencer par explorer la thématique afin de préciser davantage les modalités de collecte des données. En effet, dans le présent mémoire, nous avons cherché à savoir ce que le terme de document authentique signifiait dans la littérature scientifique et dans les manuels à analyser. Par la suite, nous avons étudié ce qu'affirment les documents officiels de l'enseignement concernant l'usage de ce type de document. C'est ainsi que l'idée d'analyser des données déjà existantes, à savoir des manuels de français langue étrangère, nous a paru la plus évidente (Baarda, et al., 2013). De surcroît, notre étude suit en quelque sorte la méthodologie déjà présentée et explorée par nos prédécesseurs, à savoir Janssens (2013) et Vanden Bossche (2012).

Enfin, nous examinons les avantages et les inconvénients que présente l'étude de données déjà existantes. En effet, il est relativement facile de collecter des manuels de français langue étrangère. De surcroît, ceux-ci sont accessibles par le biais des bibliothèques universitaires ou des maisons d'éditions. Ensuite, le troisième avantage est qu'il nous est impossible d'avoir une influence sur l'élaboration de ces manuels, leur contenu étant d'ores et déjà figé lors de l'étude. Baarda, et al., (2013, p. 132) appellent ce phénomène la « non-réactivité des données à la présence du chercheur ». Le quatrième avantage concerne le fait que l'analyse des manuels de français langue étrangère ne soulève pas de questions éthiques.

Néanmoins, il existe également cinq inconvénients liés à l'étude du contenu de manuels de français langue étrangère. En effet, l'un d'entre eux est qu'il nous a été impossible de sonder la réelle tendance ayant présidé à la rédaction des manuels de FLE ni de connaître si celle-ci émanait de la maison d'édition ou des rédacteurs des manuels. Un autre désavantage concerne le fait que nous analyserons ces manuels de notre point de vue académique. Par conséquent, il est possible que notre interprétation ne coïncide pas avec celle des auteurs des manuels (Baarda, et al., 2013). Le troisième inconvénient met en relief le fait que nous avons analysé ces manuels en 2014 alors que ces ouvrages n'ont pas été produits la même année. De plus, les auteurs des manuels ne disposaient pas de la même connaissance du sujet. Le quatrième désavantage est que ces manuels de FLE sont, de manière générale, produits pour l'enseignement du français langue étrangère et non pour des analyses académiques dans le genre du présent mémoire (Voir paragraphe 3.5). En effet, les maisons d'éditions n'ont pas pu nous envoyer les versions électroniques des manuels. En conséquence, nous possédons seulement les versions papier, ce

qui complique notre tâche (Voir paragraphe 3.5.2 et 3.5.3).[42] Dans le paragraphe suivant, nous présenterons les manuels à analyser de manière générale.

3.4 Manuels à analyser

D'abord, rappelons que le présent mémoire se donne pour axe principal l'analyse d'une série de manuels destinés aux élèves de français langue étrangère fréquemment utilisés dans l'enseignement secondaire général en Communauté flamande, à savoir *Quartier Latin* de la maison d'édition Pelckmans et les manuels *Branché* de chez Van In. Ces livres pour l'apprenant seront présentés plus en détail dans le chapitre suivant (Voir 3.6 : Fiches signalétiques). Le choix de ces unités s'accorde avec l'un des objectifs principaux de notre mémoire, à savoir le fait de chercher à savoir si des documents authentiques sont utilisés dans le développement des compétences à communiquer langagièrement. De surcroît, nous signalons que nous nous sommes limité, tout comme nos collègues, à l'enseignement secondaire général, c'est-à-dire le premier, le deuxième et le troisième degré (Janssens, 2013; Vanden Bossche, 2012).

3.5 Instrument d'analyse

Dans ce paragraphe, nous présenterons l'instrument d'analyse. Pour ce faire, nous avons développé une grille d'analyse en partie déjà présentée par Janssens (2013) et par Vanden Bossche (2012). La première partie de la grille comprend les caractéristiques des manuels à analyser. La deuxième partie comporte les analyses spécifiques de l'usage de documents authentiques dans le développement des activités langagières[43].

Rappelons en premier lieu la portée limitée de notre mémoire. En effet, celle-ci est bien spécifique et limitée (Voir ci-haut). Par conséquent, il est indispensable de développer une grille d'analyse spécifique sur la base de plusieurs sources, à savoir Avram (2006), Bertocchini et Costanzo (2008), Codleanu (2006), Cuq et Gruca (2005), Janssens (2013) et Vanden Bossche (2012). D'ailleurs, Cuq et Gruca (2005) soulignent la nécessité de créer une grille d'analyse spécifique en phase avec l'objectif visé : « toute grille est réductrice, toute analyse est théorique,

[42] Nous signalons que nous possédons seulement les cédéroms de la méthode Branché.
[43] Le présent mémoire suivra la dénomination du *CECR* pour les compétences/activités langagières (voir Conseil de l'Europe, 2001). De surcroît, nous utiliserons des abréviations dans les analyses afin de renvoyer aux activités langagières, c'est-à-dire réception de l'oral ou « RO », réception de l'écrit ou « RE », production de l'oral ou « PO », production de l'oral en interaction ou « POI », Production de l'écrit ou « PE », production de l'écrit en interaction ou « PEI », activité langagière de médiation orale ou « MO », activité langagière de médiation écrite ou « ME ».

mais ces deux regards sont précieux pour la réflexion et indispensables pour une évaluation objective du matériel pédagogique » (p. 279). La présente citation signale, d'une part, que toute grille d'analyse doit se limiter à un objet d'étude bien défini et spécifique (Vanden Bossche, 2012). C'est la raison pour laquelle la nôtre se limite à l'analyse de l'utilisation de documents authentiques dans les manuels d'enseignement du français langue étrangère. D'autre part, elle souligne également l'aspect théorique de la présente analyse et de tous les types d'analyses similaires (Vanden Bossche, 2012). Ainsi, la présente étude comparative sera essentiellement théorique, car elle tient compte des objectifs du présent mémoire et fait l'impasse sur la mise en pratique du matériel pédagogique observé (Cuq & Gruca, 2005; Vanden Bossche, 2012).
Passons, en deuxième lieu, à la présentation détaillée de la grille ou de l'instrument d'analyse, dans laquelle nous détaillerons les différentes parties. D'abord, nous commencerons par expliquer la manière d'analyser et de comparer les documents officiels. Ensuite, nous nous concentrerons sur les caractéristiques générales des manuels. Puis, la grille d'analyse spécifique des documents authentiques sera présentée (Voir annexes Tableau 1).

3.5.1 Instruments d'analyse des documents officiels

Dans ce paragraphe, nous présenterons les méthodes d'analyse pour l'étude des documents officiels.

3.5.1.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Nous analyserons la position du *Cadre de référence* concernant l'usage de documents authentiques à l'aide de questions spécifiques :

1. Comment le *Cadre de référence* définit-il le terme de document authentique ?
2. Quels documents pédagogiques sont mis en avant par le *Cadre de référence* ?
3. Quelle méthodologie pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes est mise en avant par le *Cadre de référence* ?
4. Que dit le *Cadre de référence* concernant la relation entre la motivation de l'apprenant et les documents pédagogiques ?
5. Que dit le *Cadre de référence* concernant la relation entre la découverte de la culture cible et les documents pédagogiques ?
6. Y a-t-il une progression dans l'usage de documents authentiques ?

Pour finir, nous comparerons les positions du *CECR* à celles de la littérature scientifique (Voir 3.6). Une telle analyse est indispensable vu la portée du *CECR*. En effet, le *CECR* a été conçu

pour aider à l'élaboration de programmes d’études des langues, à la conception, à la mise en œuvre des programmes d’études des langues et, pour finir, à l'évaluation des apprentissages au sein des membres des Conseil de l’Europe (Little, 2007).

3.5.1.2 Les objectifs finaux du Ministère de l’Education et de la Formation

De même, nous analyserons ce que disent les objectifs finaux du Ministère de l’Education et de la Formation en Communauté flamande à l’aide de questions spécifiques :

1. Quels sont les principes généraux des objectifs de développement du premier degré courant A concernant l’usage de documents authentiques ?
2. Quels sont les objectifs finaux disciplinaires concernant l’usage de documents authentiques ?
3. Quels sont les objectifs finaux transversaux concernant l’usage de documents authentiques ?
4. Quels sont les objectifs finaux spécifiques – pôles langues modernes concernant l’usage de documents authentiques ?
5. Y a-t-il une progression dans l’usage de documents authentiques ?

Une telle analyse est importante, car les objectifs finaux renvoient aux objectifs minimaux que les apprenants doivent atteindre à la fin d’un cycle.[44]

3.5.1.3 Les programmes d’études

De même, nous analyserons ce que préconisent les programmes d’études concernant l’usage de documents authentiques pour les trois grades, à l’aide d’une grille d’analyse (Voir annexes Tableau 3). Nous étudierons, à l’aide de questions, les objectifs et les conseils didactiques contenus dans ces programmes :

1. Quels sont les objectifs des programmes d’études concernant l’usage de documents authentiques ?
2. A quels critères les textes d’appuis doivent-ils répondre ?
3. Quels conseils les programmes d’études donnent-ils pour que les documents d'appuis parviennent à aider à atteindre les objectifs finaux ?
4. Quels conseils les programmes d’études donnent-ils pour l’évaluation à l'aide de documents d’appuis ?

---

[44] Repéré à http://www.vlaanderen.be

Signalons toutefois que nous prêterons surtout attention à ce que les programmes affirment quant aux activités langagières de réception de l'oral et de l'écrit, de production de l'oral et de l'écrit, de l'interaction et de la médiation (Voir annexes Tableau 3). Une analyse des programmes d'études est essentielle, car ces programmes sont un aperçu de la matière à traiter dans une discipline spécifique. Ainsi, toutes les écoles flamandes et bruxelloises, qui sont reconnues par le Ministère de l'Education et de la Formation en Communauté flamande, sont tenues de suivre ces programmes[45]. En effet, l'éducation en Communauté flamande se caractérise d'un côté par l'enseignement officiel subventionné et de l'autre par l'enseignement libre subventionné.[46] De manière générale, les établissements d'enseignement sont organisés par le gouvernement ou par délégation de ce dernier. Ces établissements appartiennent à l'enseignement public et se veulent neutres.[47] Les établissements scolaires qui ne sont pas organisés par le gouvernement appartiennent à l'enseignement privé. Ainsi, il existe trois réseaux[48] d'enseignement différents :

- L'enseignement de la Communauté flamande de Belgique, le Go! ;
- L'enseignement officiel subventionné qui comprend les établissements scolaires de la ville, de l'éducation municipale et provinciale ;
- L'enseignement libre subventionné qui comprend l'éducation catholique, protestante, juive, orthodoxe, les écoles islamiques et les écoles non-confessionnelles. En outre, les établissements scolaires alternatifs, dits de méthodes d'éducation non-traditionnelles, sont situés à ce niveau.

Puis, il y a les organes de représentation et de coordination, appelés les copula ou « onderwijskoepels », qui fédèrent les pouvoirs organisateurs. Quatre copula sont les plus représentés en Communauté flamande de Belgique, à savoir l'« Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap » ou le Go!, le « Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs » ou le VSKO, l'« Onderwijssecretariaat voor Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap » ou l'OVSG et le « Provinciaal Onderwijs Vlaanderen » ou le POV.[49] Les organisations faîtières prennent certaines responsabilités des autorités compétentes telles que le développement de leur propre programme d'étude. Dans la partie suivante nous étudierons les programmes d'études

---

[45] Repéré à http://www.vlaanderen.be
[46] Repéré à http://www.vlaanderen.be
[47] Ils doivent cependant proposer des cours au choix, et ce jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire, entre des cours de confession catholique, orthodoxe, protestante, anglicane, juive, musulmane et des cours non-religieux d'éthique (http://www.vlaanderen.be).
[48] Repéré à http://www.vlaanderen.be
[49] Repéré à http://www.vlaanderen.be

du VVKSO et du GO pour le français langue étrangère vu que ces réseaux sont les plus représentés en Communauté flamande.[50]

3.5.2 Caractéristiques générales des manuels

La première partie de la grille d'analyse comprend les caractéristiques générales des manuels. Cette partie comporte trois sous-parties. Elle se compose d'une fiche signalétique des manuels, d'une présentation des objectifs généraux des auteurs, qui révèlent souvent la vision de l'enseignement des langues du manuel en question (Vanden Bossche, 2012) et d'une analyse de la structure interne des manuels afin de saisir les différents thèmes abordés dans chacun d'entre eux.

3.5.2.1 Fiche signalétique

La fiche signalétique contient neuf éléments d'information d'ordre général, à savoir le titre du manuel, les auteurs, la maison d'édition, la date de parution, le nombre de volumes, les matériaux complémentaires et le nombre de pages du livre, du cahier d'activités et le livre du professeur (voir Tableau 1, partie 1, section 1).[51] La présente fiche signalétique a été développée à l'aide de Cuq et Gruca (2005) et de Vanden Bossche (2012).

3.5.2.2 Objectifs généraux des auteurs

La deuxième sous-division des caractéristiques générales des manuels étudie les objectifs généraux des auteurs (Vanden Bossche, 2012). Les maisons d'éditions, section didactiques des langues, communiquent fréquemment par le biais des auteurs des manuels leurs visions et leurs objectifs concernant l'enseignement d'une discipline, en l'occurrence du français langue étrangère. Ces informations se trouvent souvent dans l'avant-propos du livre du professeur (Vanden Bossche, 2012).[52] Toutefois, certains livres des élèves contiennent également de telles

---

[50]Repéré à http://www.vlaanderen.be

[51] Pour le lecteur intéressé, nous signalons que chaque méthode a sa propre dénomination pour le livre de l'apprenant, pour le cahier d'activités et pour le livre du professeur. Nous préciserons ces nuances dans le paragraphe 3.6. Cependant, nous utiliserons une dénomination unique pour nous référer aux différentes versions, c'est-à-dire le livre de l'apprenant ou sera désormais le « livre », le cahier d'activités ou livret d'activités sera le « cahier d'activités ». De même, nous parlerons désormais du livre du professeur ou du guide pédagogique en termes de « livre du professeur ».

[52] Nous signalons que nous ne disposons pas de l'intégralité du livre du professeur de *Branché 5,* ainsi que du CD-ROM et CD-audio. La maison d'édition nous a seulement donné accès à une version électronique limitée vu que la version de *Branché 5* est en pleine révision. Par conséquent, comme d'autres avant nous, nous nous sommes limité aux objectifs formulés dans l'avant-propos du livre pour l'apprenant.

indications. C’est par exemple le cas de la méthode *Branché* et non de la méthode *Quartier Latin*. Signalons par ailleurs que ces indications peuvent être données de manière implicite ou de manière explicite et qu’elles diffèrent d’un manuel à l’autre (Vanden Bossche, 2012). En outre, et comme signalé ci-dessus, la date de parution de la méthode en question peut influencer la vision et les objectifs d’un manuel. Soulignons enfin que la méthode *Quartier Latin* (2010) est antérieure à la méthode *Branché* (2013).

Les questions que nous nous posons à ce niveau-ci sont les suivantes (Voir Tableau 1, partie 1, section 2) :

1. Y a-t-il une référence aux documents officiels ?
2. Y a-t-il une approche proposée ?
3. Y a-t-il une définition du terme de document authentique ?
4. Y a-t-il une focalisation sur l’authenticité ?
5. Y a-t-il une focalisation sur les activités langagières ?

Signalons toutefois qu’il ne s’agit pas de nos questions de recherche, mais d’une simplification afin d’analyser les caractéristiques générales de ces manuels. Par ailleurs, nous déterminerons le genre de l’activité langagière lorsque le livre du professeur ne le mentionnera pas.

3.5.2.3 Structure du manuel

La troisième subdivision des caractéristiques générales de la grille d’analyse contient des éléments plus diversifiés à caractère limité (Vanden Bossche, 2012) (Voir Tableau 1, partie 1, section 3). En effet, nous tentons ici de répondre à des questions spécifiques du type :

1. Y a-t-il un mode d’emploi ?
2. Combien d’unités didactiques sont présentes dans le manuel en question ?
3. Quelle est la structuration interne des unités ?
4. Combien d’annexes le livre contient-il ?
5. Y a-t-il une liste ou énumération des documents pédagogiques ?

Ces questions, qui ne sont aucunement nos questions de recherche, nous aideront à savoir si les manuels présentent une structure claire et cohérente afin que l’apprenant et l’enseignant puissent y trouver le fil rouge de la méthode en question.

3.5.3 Analyse spécifique de l'usage de documents authentiques

La deuxième grande partie de la grille d'analyse se concentre sur l'usage de documents authentiques présents dans les activités langagières de réception et/ou de production.[53] C'est à ce niveau que le troisième objectif du présent mémoire se manifeste. Pour ce faire, l'analyse spécifique comporte trois sous-parties.

En premier lieu, nous analyserons le genre de documents authentiques présents dans les manuels. Nous avons en outre établi la typologie de ces documents à l'aide de Bertocchini et Costanzo (2008) et de Cuq et Gruca (2005). De surcroît, nous chercherons à connaître leur fonction, ainsi que la présentation de leur langue, c'est-à-dire langue orale ou langue écrite (Bertocchini & Costanzo, 2008) dans des activités langagières (Voir Tableau 1, partie 2, section 1). Nous signalons toutefois que nous ne sommes pas en mesure de vérifier la qualité des enregistrements, ainsi que le type de langue proposée, c'est-à-dire langue standard, registres et variations régionales, car nous ne disposons pas des outils nécessaires pour réaliser une telle analyse (Bertocchini & Costanzo, 2008).

En deuxième lieu, nous procéderons à une analyse typologique des exercices[54] impliquant les documents authentiques. Nous avons développé cette idée à l'aide de Cuq (2003), de Cuq et Gruca (2005) et de Vanden Bossche (2012).Cette deuxième sous-partie nous permettra de formuler une réponse aux questions suivantes, qui ne sont pas des questions de recherche, mais une simplification pour favoriser la présente analyse (Voir Tableau 1, partie 2, section 2) :

1. Dans quel type d'exercice les documents authentiques sont-ils impliqués ?
2. Quel est le nombre d'exercices pour chaque compétence à communiquer langagièrement ?
3. Quel est le nombre d'exercices pour chaque activité langagière de réception de l'oral ?
4. Quel est le nombre d'exercices pour chaque activité langagière de réception de l'écrit ?
5. Quel est le nombre d'exercices pour chaque activité langagière de production de l'oral ?
6. Quel est le nombre d'exercices pour chaque activité langagière de production de l'écrit ?
7. Quel est le nombre d'exercices pour chaque activité langagière de production de l'oral en interaction ?

---

[53] Par exemple, si une image revêt fonction esthétique dans un exercice, elle n'est pas utile à notre étude.

[54] Pour l'explication de la typologie des exercices, nous renvoyons à Avram (2006), à Codleanu (2006) et à Cuq et Gruca (2005).

8. Quel est le nombre d'exercices pour chaque activité langagière de production de l'écrit en interaction ?
9. Quel est le nombre d'exercices pour chaque activité langagière de production de l'oral de médiation ?
10. Quel est le nombre d'exercices pour chaque activité langagière de production de l'écrit de médiation ?
11. Dans quelle mesure le document est-il authentique (Voir annexe Tableau 2) ?

De surcroît, la grille d'analyse spécifique de l'usage de documents authentiques nous permettra de vérifier si les documents authentiques proposés l'étaient réellement ou s'il s'agissait de documents fabriqués[55] ou de documents semi-authentiques[56] (Voir annexe Tableau 2).[57] En effet, la grille spécifique comprend les caractéristiques primaires ou les éléments constitutifs (Voir annexe Tableau 2, partie 6) du terme de document authentique : celui-ci renvoie à tout document produit par des locuteurs natifs et/ou non natifs en langue réelle[58] avec un objectif de communication réel et non à des fins d'enseignement (Voir paragraphe 2.1). Par ailleurs, des paramètres tels que « source » nous permettront de vérifier si la source et/ou l'auteur du document authentique en question est/sont mentionné(e)s dans les manuels, car si l'auteur existe et qu'il n'est pas didacticien, le document peut être authentique. Mais, c'est surtout le paramètre « adapté » qui nous permettra de vérifier si le document en question est adapté ou non et à quel niveau l'adaptation se situe. Signalons toutefois, que nous ne pouvons pas analyser en profondeur le genre d'adaptation, car nous ne disposons pas des outils adéquats. Ainsi, nous nous limiterons au titre, au contenu et à l'acteur[59]. Dans cette perspective, c'est le moteur de recherche « google.com/ncr » qui nous permettra de sonder le niveau d'adaptation puisque la fonction « NoCountryRedirect » ne limite plus nos champs de recherche à un seul pays (Voir Annexe VI: Opérateurs de recherche). Enfin, le tableau 1 et tableau 2 présente la grille

[55] Le terme de documents fabriqués ou de documents didactiques renvoie à tout document élaboré par des auteurs de manuels d'enseignement, locuteurs natifs ou non natifs, ou par des laboratoires de langues à des fins d'enseigner une langue cible quelconque ou quelque chose de spécifique (Cuq, 2003; Cuq & Gruca, 2005; Gilmore, 2007, 2011; Rings, 1986).
[56] Comme mentionné dans le paragraphe 2.5 les documents semi-authentiques sont des documents adaptés.
[57] Nous signalons que nous utiliserons, dans la grille d'analyse, des abréviations « A » pour Authentique, « F » pour fabriqué, et « SA » pour semi-authentique.
[58] Signalons encore une fois que dans le présent mémoire, nous n'étudions pas la problématique de l'authenticité de la langue en raison du caractère restreint du master et surtout en raison du laps de temps. Cependant, nous renvoyons à Al-Surmi (2012) et à Rings (1986) pour une analyse de l'authenticité du langage.
[59] Dans la présente étude, le terme d'acteur ne renvoie pas à la définition commune du terme, mais plutôt aux personnes présentes dans un document tel qu'un carte postale, une photo, une vidéo, etc.

d'analyse. Signalons toutefois que le tableau a été coupé en deux, car le tableau 2 comporte des structures intrinsèques qui ne peuvent pas être intégrées dans le tableau 1.

En troisième lieu, nous analyserons l'intégration du document authentique dans les compétences à communiquer langagièrement.[60] Nous avons préparé ce tableau à l'aide de Cuq, (2003), de Cuq et Gruca (2005), de Gilmore (2007) et de Vanden Bossche (2012). Pour ce faire, nous avons formulé des questions d'analyse spécifiques :

1. Y a-t-il une intégration du document authentique dans les activités langagières de réception de l'oral ?
2. Y a-t-il une intégration du document authentique dans les activités langagières de production ?
3. Y a-t-il un autre type d'intégration des documents authentiques dans les compétences à communiquer ?

L'analyse de cet aspect est essentielle, car elle démontre la fonction et le contexte d'utilisation des documents authentiques. Notons toutefois que l'usage des documents authentiques n'est pas un objectif en soi, mais plutôt une manière de favoriser le développement des compétences à communiquer langagièrement et des compétences interculturelles, comme le suggère la littérature scientifique (Voir chapitre 2).

En somme, la présente étude qualitative s'est donné pour objectif spécifique de décrire et de dénombrer les caractéristiques essentielles de l'usage de documents authentiques dans chaque manuel de l'apprenant de français langue étrangère. Nous nous sommes efforcé de proposer un maximum de détails dans l'esprit de l'approche qualitative, car comme Krippendorff (2004) le signale : « content analysts have to be more explicit about the steps they follow than qualitative scholars need to be » (Krippendorff, 2004, p. 88). Les questions de recherche ont été simplifiées à l'aide de différentes questions d'analyse intégrées dans une grille générale et spécifique, qui ont une portée limitée, singulière et spécifique. L'objectif est de respecter les critères fondamentaux de l'approche qualitative. En effet, Mortelmans (2013) estime qu'une étude qualitative doit respecter les exigences de la méthode qualitative dont la recherche de l'objectivité et la présence d'une structure transparente.

[60]Nous tenons à signaler que pour la présente analyse tout ce qui relève explicitement de la compétence linguistique grammaticale, sera englobé sous la terminologie « compétence grammaticale » comme le suggèrent les programmes d'études. Tous les autres éléments seront présentés sous les compétences respectives « compétence linguistique » et « compétence interculturelle ».

3.6 Analyses

Dans le présent paragraphe, nous allons présenter nos analyses. Nous commencerons par exposer l'analyse comparative entre le *CECR* et la littérature scientifique, pour ensuite présenter l'analyse des programmes d'études. Puis, l'analyse des manuels d'enseignement sera présentée.

3.6.1 Analyses des documents officiels relatifs à l'enseignement

3.6.1.1 Analyse comparative entre le CECR et la littérature scientifique

Dans le présent paragraphe, nous allons comparer à l'aide de huit étapes les recommandations du *CECR* aux éléments présentés dans l'aperçu de la littérature scientifique (chapitre 2).

Premièrement, au niveau de la notion de document authentique, le *CECR* suit le quatrième courant présenté dans le paragraphe 2.1, à savoir un document authentique doit avoir un réel objectif de communication.

Deuxièmement, au niveau des caractéristiques, le *Cadre de référence* présente de manière générale les mêmes éléments que ceux présentés dans le paragraphe 2.2.

Troisièmement, au niveau des arguments en faveur ou contre l'usage de documents authentiques ou fabriqués, le *CECR* est à priori neutre et se focalise davantage sur l'objectif communicationnel langagier. Cependant, certains documents pédagogiques sont mis en avant pour l'acquisition ou pour l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire, ce qui souligne d'emblée la préférence du *Cadre de référence*. Par ailleurs, nous avons noté que le *CECR* ne semble pas utiliser le terme de manière uniforme (voir Annexe II).

Quatrièmement, au niveau de l'acquisition ou de l'apprentissage de la langue cible, le *Cadre de référence* présente une gamme de modalités dont l'une est l'incitation à utiliser la langue réelle, dite authentique. A ce niveau, les suggestions du *CECR* convergent, dans une certaine mesure, dans le même sens que les éléments présentés dans le paragraphe 2.3.3.1.

Cinquièmement, au niveau des compétences spécifiquement langagières et non spécifiquement langagières, le *Cadre de référence* présente des hypothèses afin de susciter la réflexion de l'enseignant, de l'apprenant et du créateur de documents pédagogiques. Cependant, au niveau du choix du vocabulaire, il ne se pose plus de questions, mais il insiste sur l'acquisition ou l'apprentissage d'une langue réelle à l'aide de la langue présente dans des corpus ou dans les documents authentiques. A ce niveau, le *CECR* évolue dans le même sens que le paragraphe 2.3.3.

Sixièmement, au niveau de la motivation, le *Cadre de référence* prescrit des documents pédagogiques qui tiennent compte de la motivation et du caractère individuel de l'acquisition ou de l'apprentissage langagier. Ici, il ne met pas en avant de document pédagogique précis. Septièmement, au niveau de la culture et de la compétence socioculturelle, le *CECR* semble à nouveau converger dans la même direction que les paragraphes 2.3.3.4 et 2.3.3.6. Huitièmement, au niveau de l'usage de documents authentiques et de leur modification, le *Cadre de référence* est plus explicite. Il préconise la sélection, le classement par ordre de difficulté et la modification partielle sur la base d'arguments pédagogiques et/ou didactiques. Ici aussi, le *CECR* suit l'idée générale présentée dans les paragraphes 2.4 et 2.5. Néanmoins, tout comme O'Donnell (2009) il met en garde contre la simplification des documents authentiques, mais il ne présente pas d'alternatives, au contraire d'O'Donnell (voir paragraphe 2.5).

3.6.1.2 Analyse des programmes d'études

Le tableau 4 présente un exemple, ici pour le VVKSO, de la grille spécifique d'analyse que nous avons développée pour étudier les programmes d'études du VVKSO et du GO pour les trois degrés. Les analyses en soit sont présentés dans les annexes. Nous avons analysés les trois degrés au niveau des objectifs des programmes d'études, ainsi qu'aux conseils didactiques et pédagogiques qu'ils préconisent. La grille d'analyse du GO se trouve dans les annexes.

Tableau 4

Grille d'analyse pour le VVKSO

Analyse des programmes d'études du VVKSO : ses directives et conseils par grade et par composant des compétences				
Objectifs des programmes d'enseignement	**Composant de la compétence**	**1 G**	**2G**	**3G**
Compétence à communiquer langagièrement	*Réception de l'oral*	/	Les critères des textes,	Les critères des textes,
	Réception de l'écrit	/	Les critères des textes,	Les critères des textes,
	Production de l'oral	Capables d'utiliser des modèles authentiques	/	/
	Production de l'oral en interaction	Capables d'utiliser des modèles authentiques	/	/
	Production de l'écrit	/	/	/

Compétence interculturelle	*Compétence interculturelle*	/	Doivent favoriser le développement de cette compétence	/
Compétence linguistique	*Vocabulaire*	/	/	/
	Morphosyntaxe	L'observation de l'usage de la langue doit se faire, entre autres, à l'aide de documents pédagogiques aussi authentiques que possible	/	De l'usage de la langue doit se faire, entre autres, à l'aide de documents pédagogiques aussi authentiques que possible
	Phonétique	/	/	/
Conseils pédago-didactiques	*Comment arriver aux objectifs*	D'utiliser des documents pédagogiques aussi authentiques que possible pour entraîner les activités langagières de réception et de production de l'oral et de l'écrit	/	/
	Evaluation	/	/	Tâche authentique + documents authentiques pour seulement la validité

Le symbole « / » veut dire qu'il n'y a pas de donnée à ce niveau précis.

3.6.2 Analyses des manuels de FLE

3.6.2.1 Caractéristiques générales de Quartier Latin[61]

Quartier Latin mentionne le *CECR* dans ses objectifs, mais sans pour autant rentrer dans les détails. Par ailleurs, la présente méthode signale qu'elle suit l'approche actionnelle, qui est préconisée par le *CECR*. La méthode *Quartier Latin* traite du terme d'authenticité, mais elle ne spécifie pas ce qu'elle entend par là. De surcroît, elle fait référence aux documents authentiques, et à la tâche d'apprentissage authentique.

Ensuite, la structure des manuels a été encadrée à l'aide de chapitres et d'une table de matières au début de chaque manuel. Les exercices supplémentaires de vocabulaire sont omniprésents, c'est aussi un élément qui revient dans chaque chapitre ou Quartier. Ces exercices permettent à l'apprenant d'entraîner et de réactiver le vocabulaire acquis et appris à l'aide du chapitre en question.

Pour finir, le livre du professeur sert de guide didactique et pédagogique, car il donne des conseils quant à la manière d'aborder les différents sujets. Il contient, en autres, les réponses des exercices, ainsi que la liste des documents sonores.

3.6.2.1.1 Fiche signalétique QL1

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Livre de documents Cahier d'activités Livre du professeur 2 CD 1 DVD-ROM 1 Poster	Heuleu, A., Lippens, G., Merken, B., Thierens, K., Windels, F., & Huysentruyt, R.	2009-2012	122 480 511

3.6.2.1.2 Fiche signalétique QL2

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Livre de documents Cahier d'activités Livre du professeur 2 CD 1 DVD-ROM	De Schrijver, A., De Waele, J., d'Hooghe, M., Geeroms, A., Heuleu, A., Wirtgen, A., & Huysentruyt, R.	2010-2012	129 465 584

[61] Nous tenons à signaler que pour présenter la présente analyse, nous nous sommes limités à la lecture de *Quartier Latin* 5 et 6.

3.6.2.1.3 Fiche signalétique QL3

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Livre de documents Cahier d'activités Livre du professeur 2 CD 1 DVD-ROM	De Bock, E., De Cloedt, M., Eeckhout, C., Haentjens, I., & Scheiris, A.	2009-2012	128 395 341

3.6.2.1.4 Fiche signalétique QL4

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Livre de documents Cahier d'activités Livre du professeur 2 CD 1 DVD-ROM	De Bock, E., De Cloedt, M., Eeckhout, C., Haentjens, I., & Scheiris, A.	2010-2012	128 395 341

3.6.2.1.5 Fiche signalétique QL5

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Livre de documents Cahier d'activités Livre du professeur 1 CD 1 DVD-ROM	De Martelaere, C., Fierens, P., Van Belle, R., Van Der Haegen, K., Van Kerckhove, L., & Vandeputte, D	2009-2012	159 356 341

3.6.2.1.6 Fiche signalétique QL6

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Livre de documents Cahier d'activités Livre du professeur 3 CD 2 DVD-ROM	De Bock, E., De Cloedt, M., Eeckhout, C., Haentjens, I., Scheiris, A.	2009-2012	195 395 341

3.6.2.2 Caractéristiques générales de Branché[62]

La méthode *Branché* mentionne le *CECR* et les objectifs finaux dans ses considérations fondamentales, mais sans pour autant rentrer dans les détails. Par ailleurs, la présente méthode signale qu'elle suit les derniers développements quant à l'enseignement du français langue étrangère, inscrits dans la méthode communicative. La méthode *Branché* signale qu'elle poursuit un usage de la langue aussi réel que possible à l'aide de son matériel pédagogique. Par ailleurs, elle mentionne que les documents authentiques doivent favoriser l'acquisition et l'apprentissage du vocabulaire (Van haesendonck, Ansar, Moeyersons, Morard, & Van Houtven, 2009). La manuel *Branché 6* traite du terme d'authenticité, mais il ne spécifie pas ce qu'il entend par là.

Ensuite, la structure des manuels a été encadrée à l'aide de chapitres et d'une table de matières au début de chaque manuel et au début de chaque chapitre seulement dans le livre de documents. La liste de vocabulaire après une certaine activité sont omniprésents, c'est aussi un élément qui revient dans chaque chapitre ou Ateliers. Par ailleurs, elle propose des ateliers supplémentaires après deux chapitres afin que les apprenants puissent entraîner leurs savoirs et savoir-faire langagiers. En outre, elle propose divers exercices sur sa plateforme en ligne afin que les apprenants puissent travailleur à leurs compétences langagières, selon leurs disponibilités et leurs besoins.

Pour finir, le livre du professeur sert de guide didactique et pédagogique, car il donne des conseils quant à la manière d'aborder les différents sujets. Il contient, entre autres, les réponses des exercices, ainsi que la liste des documents sonores.

3.6.2.2.1 BR1

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Contact	Van haesendonck, J., Ansar, E., Moeyersons, W., Morard, Y., & Van Houtven, H..	2013	226
Ateliers			372
Clé			373
Guide pédagogique			524
CD			

[62] Nous tenons à signaler que pour présenter la présente analyse, nous nous sommes limités à la lecture de *Branché 1*et 6, car nous ne disposons pas du manuel du professeur de *Branché 5*.

3.6.2.2.2 BR2

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Contact	Van haesendonck, J.,Grâces, A, Janssens, H., & Meul, C.	2013	267
Ateliers			319
Clé			319
Guide pédagogique			439
CD			

3.6.2.2.3 BR3

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Contact	Van haesendonck, J., De Smedt, W., Dethor, B., & Gevers, B.	2013	247
Ateliers			349
Clé			349
Guide pédagogique			238
CD			

3.6.2.2.4 BR4

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Contact	Van haesendonck, J., De Smedt, W., Dethor, B., & Gevers, B.	2013	137
Ateliers			340
Clé			340
Guide pédagogique			238
CD			

3.6.2.2.5 BR5

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Contact	Van haesendonck, J., Ansar, E., Moeyersons, W., Morard, Y., & Van Houtven, H..	2014	247
Ateliers			349
Guide pédagogique			
CD			

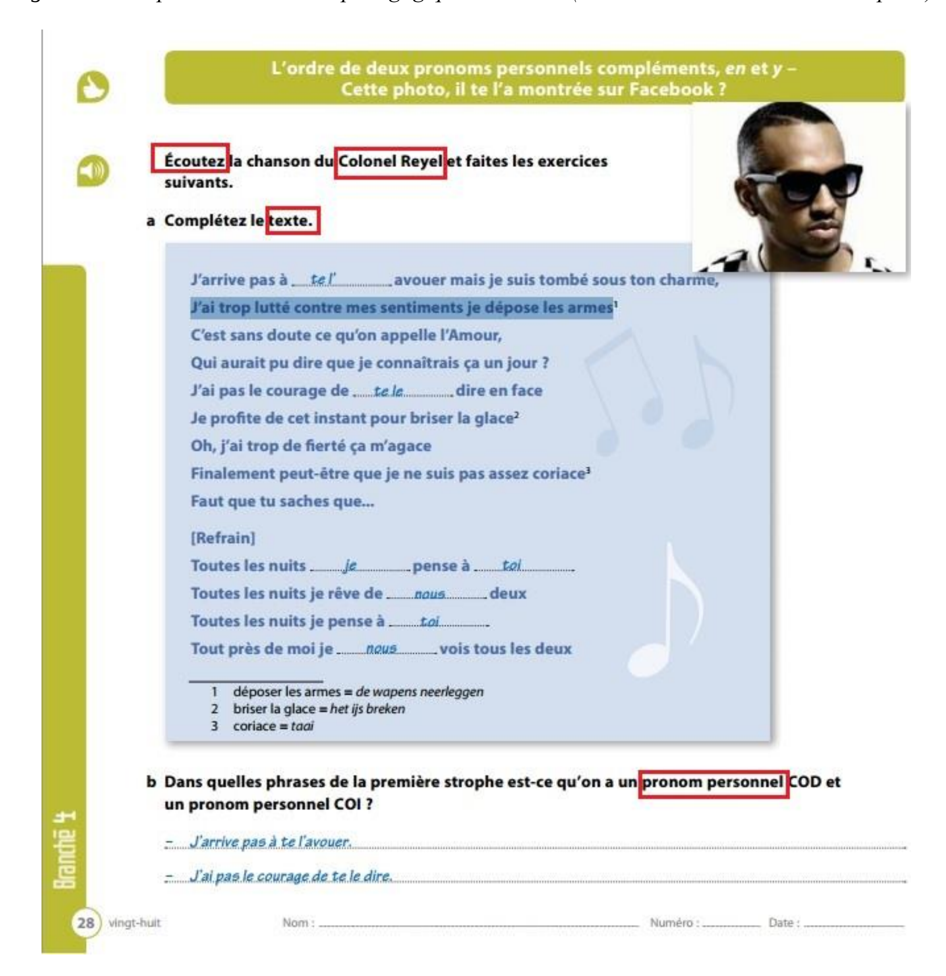
3.6.2.2.6 BR6

Volume	Auteurs	Edition	Pages
Contact Ateliers Guide pédagogique + Clé CD	Van haesendonck, J., Ansar, E., Moeyersons, W., Morard, Y., & Van Houtven, H..	2009	247 349 395

3.6.2.3 Analyse spécifique de l'usage de documents authentiques dans les manuels

Dans les annexes, nous présentons les analyses spécifiques, car présenter ces analyses dans ce paragraphe était impossible dû aux nombres de paramètres à analyser. Cependant, nous tenons à donner une idée de la manière dont nous avons procédé. Dans *Branché 4*, livre de l'élève, nous trouvons à la page 28 un exercice grammatical de restitution et d'écoute (Voir Figure 1). De la consigne, nous identifions l'émetteur du document sonore, ici une chanson de Colonel Reyel. Grâce à Google, nous découvrons que l'émetteur est bel et bien le chanteur de la chanson et que la chanson s'intitule « toutes les nuits ». La figure 1, montre également que le texte de la chanson a été adapté à des buts didactiques, ici pour identifier un élément grammatical. La figure 2, nous donne un exemple de comment nous intégrons ces éléments dans notre grille d'analyse. En définitive, il s'agit d'un exercice de restitution, d'écoute et d'écriture dans lequel la composante grammaticale est impliquée dans divers activités langagières de réception de l'oral, de l'écrit et de production de l'écrit, car les apprenants doivent également écrire. Même si à la base le document pédagogique est authentique, dans le présent exercice il devient semi-authentique puisqu'il est adapté pour l'enseignement de la langue française.

Figure 1. Exemple d'un document pédagogique dans BR4 (Van Haesendonck et al., 2014, p. 28).



**L'ordre de deux pronoms personnels compléments, *en* et *y* –
Cette photo, il te l'a montrée sur Facebook ?**

Écoutez la chanson du Colonel Reyel et faites les exercices suivants.

a Complétez le texte.

J'arrive pas à te l' avouer mais je suis tombé sous ton charme,
J'ai trop lutté contre mes sentiments je dépose les armes[1]
C'est sans doute ce qu'on appelle l'Amour,
Qui aurait pu dire que je connaîtrais ça un jour ?
J'ai pas le courage de te le dire en face
Je profite de cet instant pour briser la glace[2]
Oh, j'ai trop de fierté ça m'agace
Finalement peut-être que je ne suis pas assez coriace[3]
Faut que tu saches que…

[Refrain]
Toutes les nuits je pense à toi
Toutes les nuits je rêve de nous deux
Toutes les nuits je pense à toi
Tout près de moi je nous vois tous les deux

1 déposer les armes = *de wapens neerleggen*
2 briser la glace = *het ijs breken*
3 coriace = *taai*

b Dans quelles phrases de la première strophe est-ce qu'on a un pronom personnel COD et un pronom personnel COI ?

– *J'arrive pas à te l'avouer.*
– *J'ai pas le courage de te le dire.*

Branche 4

28 vingt-huit Nom : Numéro : Date :

Figure 2. Exemple d'une analyse d'un document pédagogique de BR4.

Chapitre	N° de page		N° d'exercice	Type d'exercice	Compétences à communiquer		Document pédagogique			Caractéristique du document authentique					Résultat	Transcription
numéro	*Livre*	*Cahier activités*	*Cahier activités*		*Composant*	*Activité langagière*	*Genre de support*	*Typologie de document*	*Fonction du support*	*Source*	*Locuteurs*		*Adapté*		genre de document pédagogique	
					L, I, G						*Emetteur*	*Récepteur*	*Oui/non*	*Genre d'adaptation*	A, F, SA	Documents sonores
1	/	28	a	Restitution	G, I	RO, RE, PE	Sonores	Textes poétiques, Chansons	Etre l'activité	Non-mentionnée	Colonel Reyel	Autre que l'enseignement	Oui	Contenu	SA	Langue orale présente dans la leçon
1	/	28-29	b	Analyse	G, I	RE, PE	Ecrits	Textes poétiques, Chansons	Illustrer	Non-mentionnée	Colonel Reyel	Autre que l'enseignement	Oui	Contenu	SA	/

4 RESULTATS

Dans le présent chapitre, nous présenterons nos résultats. Nous commencerons par exposer les résultats de l'analyse du *CECR*, des objectifs finaux et des programmes d'études. Puis, les résultats de l'analyse des manuels d'enseignement seront présentés.

4.1 Questions de recherche 1

Dans ce premier paragraphe, nous présenterons ce que disent les documents officiels au sujet de l'emploi de documents authentiques. En premier lieu, nous analyserons les instructions du *Cadre européen commun de référence* pour les langues vivantes. En deuxième lieu, nous présenterons les directives du Ministère de l'Education et de la Formation en Communauté flamande de Belgique pour l'enseignement secondaire général. En troisième lieu, nous expliciterons les recommandations des programmes d'éducation pour l'enseignement secondaire général des réseaux d'enseignement.

4.1.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Dans ce paragraphe nous étudierons les instructions du *Cadre européen commun de référence* (*CECR*)[63] concernant les documents authentiques. D'abord, nous expliciterons ce que la notion de document authentique signifie pour le *Cadre de référence* ainsi que les caractéristiques de ces documents selon le *CECR*. Puis, nous dévoilerons sa position par rapport aux documents pédagogiques. Ensuite, nous mentionnerons les modalités d'acquisition ou d'apprentissage de la langue cible, ainsi que la vision concernant la relation entre les documents pédagogiques et la motivation et la découverte de la culture cible. Enfin, nous présenterons les arguments du *Cadre de référence* concernant la progression dans l'usage de documents authentiques et de leur adaptation.

4.1.1.1 Le terme de document authentique selon le Cadre de référence

Le *CECR* définit le terme de document authentique comme un document oral ou écrit produit « dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 112). En outre, ils reflètent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne,

63 Pour le lecteur intéressé, nous renvoyons à Little (2007) pour un aperçu du Cadre européen commun de référence ainsi que de ses objectifs. Voir également Erard (2010) pour une critique des descriptifs du CECR concernant les compétences langagières et les activités langagières.

administrative, médiatique, etc. d'une société quelconque, selon le *CECR* (p. 112). Cependant, le *Cadre de référence* ne spécifie pas si les locuteurs de ces documents doivent être natifs ou non. Plus loin dans le chapitre 7, le *CECR* considère que l'activité d'apprentissage doit être communicative :

> Les activités de classe, qu'elles se veuillent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 122).

Par conséquent, le *Cadre de référence* est neutre concernant la discussion au sujet des activités authentiques, artificielles ou semi-authentiques.

4.1.1.2 Les documents pédagogiques selon le CECR

Le *Cadre de référence* ne présente pas d'arguments en faveur ou contre l'usage de documents authentique ou fabriqués, il se focalise davantage sur l'objectif communicationnel langagier :

> Dans la perspective retenue, stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ne sont donc que des stratégies parmi d'autres … [D]e (M.A.R.M.) même, textes « authentiques » ou textes fabriqués à des fins pédagogiques, textes de manuels ou textes produits par les apprenants ne sont que des textes parmi d'autres. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 19).

Néanmoins, il pose la question de savoir « jusqu'à quel point les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants doivent-ils être » authentiques ou fabriqués (p. 112). De surcroît, le *Cadre de référence* ne parle explicitement de documents authentiques qu'au niveau du domaine éducationnel en situation extérieure dite de textes (Conseil de l'Europe, 2001, p. 41) (Voir Annexe II : Contexte externe). Néanmoins, il est possible de noter que le *CECR* n'utilise pas le terme de document authentique de manière uniforme, c'est-à-dire qu'il parle (au niveau du) dans le domaine personnel de télétextes[64], de garanties, de recettes, de manuels scolaires, de

[64]Le CNRTL (2012) définit le terme de télétexte de la manière suivante : « vidéographie dans laquelle des messages sont systématiquement diffusés par un réseau de télévision et qui permet à l'usager d'effectuer un choix parmi ces messages » (http://www.cnrtl.fr/definition/).

romans, de magazines, de journaux, de dépliants publicitaires, de brochures, de courrier personnel, d'enregistrements et de radio/diffusion (Conseil de l'Europe, 2001, p. 43). Ensuite, dans le domaine public, il parle d'avis au public, d'étiquettes et emballages, de dépliants, de graffitis, etc. Puis, dans le domaine professionnel, il parle de lettres d'affaires, de notes de rapport, de consignes de sécurité, de modes d'emploi, etc. Pour finir, dans le domaine éducationnel, il traite de « documents authentiques, manuel scolaire [sic], livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau, notes d'origines diverses, textes sur écran d'ordinateur, vidéotexte [sic], cahiers d'exercices, articles de journaux, résumés, dictionnaires (unilingues/bilingues) » (p. 43). Ainsi, il emploie le terme de document authentique comme un terme tantôt contenant toute la panoplie des productions de la vie quotidienne d'une culture quelconque, tantôt comme simple terme à côté d'autres mots tels que livre de lecture, notes d'origines diverses, articles de journaux, etc. (Voir Annexe II). Ces documents pourraient ainsi être des documents fabriqués, mais ceci le *CECR* ne le précise pas.

Par ailleurs, le *Cadre de référence* mentionne à nouveau le terme de document authentique lorsqu'il évoque son attente pour le stimulus textuel. En effet, il attend, outre les activités d'interaction et de médiation, que l'apprenant puisse répondre textuellement à un stimulus textuel qui peut être une question orale, un ensemble de consignes écrites (par exemple, les instructions pour une épreuve d'examen), un texte discursif authentique ou fabriqué, etc. ou toute combinaison des trois (Conseil de l'Europe, 2001, p. 80).

4.1.1.3 Les méthodologies pour l'enseignement et l'apprentissage

Le *Cadre de référence* (p. 110) présente de manière générale quelques méthodologies pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. En effet, il plaide pour une acquisition ou un apprentissage de la langue cible selon les modalités suivantes :

a) par l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2 ;
b) par l'exposition directe à des discours oraux et à des textes écrits sélectionnés (c'est-à-dire progressifs) en L2 (« apport intelligible ») ;
c) par la participation directe à une interaction communicative authentique en L2, par exemple comme partenaire d'un interlocuteur compétent ;
d) par la participation à des tâches spécialement conçues et élaborées en L2 (« apport compréhensible »)
e) en autodidaxie, par l'étude individuelle (guidée), en poursuivant des objectifs que l'on s'est fixés et en utilisant le matériel pédagogique disponible ;
f) par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et d'activités d'exploitation, le tout conduit en L2 ;

g) par une combinaison des activités comme en f. [sic] mais en utilisant la L1 pour l'organisation de la classe, les explications, etc. ;
h) par la combinaison des activités ci-dessus en commençant peut-être par f. mais en réduisant progressivement l'usage de la L1, en proposant plus de tâches et de textes authentiques oraux et écrits et en augmentant la part d'étude individuelle ;
i) en combinant tout ce qui précède dans le cadre d'une planification, d'une exécution et d'une évaluation de l'activité de classe individuellement ou en groupe, avec l'aide de l'enseignant et en négociant l'interaction afin de répondre aux besoins des différents apprenants, etc. (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 110-111)

Le terme d'authenticité[65] est mentionné deux fois : la première fois dans la modalité *a*, il fait référence au terme de document authentique à l'aide de ses caractéristiques ; la deuxième fois, le terme est employé dans la modalité *h* et fait référence à l'activité authentique d'apprentissage et au terme de document authentique. Ensuite, le *CECR* parle également de l'autonomie pédagogique de l'apprenant.[66] En effet, dans le chapitre des opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues, il formule un nombre de suggestions afin de faciliter l'apprentissage de la langue cible dont l'autonomie pédagogique de l'apprenant. Cependant, il ne prescrit pas de document pédagogique particulier :

> L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110)

Après les approches générales, le *CECR* présente des approches particulières quant à l'acquisition ou à l'apprentissage de la langue cible afin de ne pas promouvoir une seule méthodologie. Ces approches doivent inciter à la réflexion et souligner que le développement des compétences générales peut prendre des voies variées.[67] En effet, il pose la question de savoir si le traitement des compétences non spécifiquement langagières dans un contexte formel doit, entre autres, se faire « par le contact direct avec des locuteurs natifs et des textes authentiques » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 114). Même pour le développement des compétences linguistiques, il suggère cinq approches afin de susciter la réflexion chez l'enseignant, l'apprenant et le créateur de documents pédagogiques.

[65] Dans la modalité *c*, le *CECR* fait référence à la tâche de communication authentique.
[66] Voir le chapitre 6, paragraphe 6.3 du *Cadre de référence*.
[67]Pour le lecteur intéressé, un aperçu détaillé du paragraphe 6.4 du *CECR* se trouve à la page 110.

La première concerne le vocabulaire. Il se demande, entre autres, si l'apprenant doit simplement être exposé « à des mots et des locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux ou écrits » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 115). Pourtant, quant au choix du vocabulaire, il met plusieurs options en avant, dont la sélection de « textes (authentiques) oraux et écrits et apprendre/enseigner sans restrictions les mots qu'ils contiennent » (p. 115).
La deuxième concerne la composante grammaticale de la compétence communicative. Il préconise, entre autres, d'impliquer le discours authentique oral et écrit, mais dans le cadre d'une progression grammaticale précise et cohérente.[68] Il ajoute, entre autres, qu'« on peut attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur compétence grammaticale de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des [sic] documents authentiques » (p. 116).
La troisième concerne la prononciation. Le *Cadre de référence* se demande si le développement de la capacité à prononcer une langue cible, peut se faire entre autres « par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 117).
La quatrième se situe au niveau de l'orthographe. Le *CECR* pose la question de savoir si l'apprenant est capable de développer la capacité de maîtriser le système de l'écrit d'une langue quelconque par l'exposition à des textes écrits authentiques imprimés, dactylographiés ou manuscrits (Conseil de l'Europe, 2001, p. 117).
La cinquième concerne la compétence sociolinguistique (Voir paragraphe 4.1.5).

4.1.1.4 La relation entre la motivation, la culture et le CECR

En ce qui concerne la motivation et la découverte de la culture de la langue cible, le *Cadre de référence* se focalise respectivement sur les activités de compréhension et sur le registre. D'abord, quant à la relation entre le document pédagogique et la motivation, le *CECR* suggère pour les activités de compréhension et de production que « le texte support peut être choisi pour sa pertinence à l'égard de l'apprenant (motivation) ou pour des raisons propres à l'apprenant » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 122). Ensuite, quant à la relation entre le document pédagogique et la découverte de la culture de la langue cible, le *Cadre de référence* suggère que la lecture de romans peut aider à acquérir ou à apprendre les registres inhérents à une langue ou culture quelconque (p. 94). Par ailleurs, quant à la compétence sociolinguistique, le *CECR* est moins précis. En effet, il pose la question de savoir si « le développement de la compétence sociolinguistique de l'apprenant … est transférable de l'expérience qu'a l'apprenant de la vie

[68] Ici aussi, un aperçu détaillé se trouve à la page 115 du *CECR*.

sociale ou facilité par l'exposition à une langue authentique utilisée de manière appropriée dans son cadre social » (p. 117).

4.1.1.5 La progression dans l'usage de documents authentiques

En ce qui concerne l'usage de documents pédagogiques pour les différents niveaux langagiers, le *Cadre de référence* pose la question de savoir dans quelle mesure les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants doivent être des textes authentiques ou fabriqués (Conseil de l'Europe, 2001, p. 112). Cependant, il suggère que ces documents doivent être « sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés afin d'être appropriés pour tenir compte de l'expérience, des centres d'intérêt et des caractéristiques de l'apprenant » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 112). De plus, le *Cadre de référence* mentionne (p. 25) déjà des exemples concrets de documents authentiques, à savoir les annonces, les affiches, les catalogues, etc. dans ses descriptifs de niveaux communs de référence aussi bien pour les utilisateurs élémentaires A1 et A2, que pour les utilisateurs indépendant B1 et B2 et les utilisateurs expérimentés C1 et C2 (Voir Annexe III : descriptifs des niveaux communs de référence). Mais le *CECR* ne précise pas si ces documents doivent être authentiques ou fabriqués, car ces documents pourraient être des documents fabriqués ou semi-authentiques. Le *Cadre de référence* souligne toutefois qu'au final l'utilisateur expérimenté C2 doit, par exemple, pour la compétence de réception de la lecture pouvoir lire « sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire » (p. 27).

4.1.1.6 Adapter un document authentique selon le CECR

En ce qui concerne la modification des documents authentiques, le *CECR* estime qu'il est possible de partiellement modifier ces documents à des fins didactiques ou pédagogiques. Néanmoins, il souligne qu'une « trop grande simplification de textes authentiques peut, en fait, déboucher sur un accroissement de la difficulté (à cause de la suppression des redondances, des indices textuels, etc.) » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 126).

4.1.2 Le Ministère de l'Education et de la Formation en Communauté flamande

Dans ce paragraphe, nous étudierons les recommandations du Ministère de l'Education et de la Formation en Communauté flamande de Belgique concernant l'usage de documents authentiques dans ses objectifs finaux des langues modernes. Le tableau 1 nous donne un aperçu de la structure des objectifs finaux et de développement par degré pour l'enseignement secondaire.

Tableau 1
Structure des objectifs finaux et de développement par degré (www.ond.vlaanderen.be/curriculum)

Enseignement secondaire

Premier degré	**Deuxième degré**	**Troisième degré**
Principes généraux des objectifs de développement ;	Principes généraux des objectifs de développement ;	Principes généraux des objectifs de développement ;
Objectifs finaux et de développement liés aux disciplines - Courant A - Courant B ;	Objectifs finaux liés aux disciplines - ASO - BSO - KSO - TSO ;	Objectifs finaux liés aux disciplines - ASO - BSO - KSO - TSO ;
Objectifs finaux et objectifs de développement transversaux - Courant A - Courant B ;	Objectifs finaux transversaux - ASO - BSO - KSO - TSO ;	Objectifs finaux transversaux - ASO - BSO - KSO - TSO ;
/	Objectifs de césure(*) - ASO ;	Objectifs finaux spécifiques - pôles - ASO ;

(*) Les objectifs de césure ne s'adressent qu'aux disciplines suivantes : économie, sciences humaines, grec/latin et les sciences (www.ond.vlaanderen.be/curriculum).

En premier lieu, nous verrons les principes généraux des objectifs de développement du premier degré courant A (www.ond.vlaanderen.be/curriculum). Dans ces objectifs, le terme d'authenticité fait référence au développement de la personne de l'apprenant. Ensuite, seront abordés les principes généraux des objectifs de développement du second degré. Ici, nous ne notons aucune mention du terme d'authenticité, de documents authentiques ou de documents pédagogiques. Puis, seront présentés les principes généraux des objectifs de développement du troisième degré, là non plus nous ne trouvons aucune référence au terme d'authenticité, de document authentique ou de document pédagogique.

En deuxième lieu, nous aborderons les objectifs finaux spécifiques ou disciplinaires pour les langues modernes, à savoir le français et l'anglais. Premièrement, nous traiterons le premier degré du secondaire. Ses objectifs finaux impliquent des matériaux de support, visuels et audio,

mais ils ne précisent pas le genre de ces documents.[69] En outre, ils soulignent que ces matériaux doivent tenir compte des besoins des apprenants et doivent être inscrits dans un programme méthodologique précis :

> De leerlingen moeten het aangeboden materiaal als zinvol ervaren, bijvoorbeeld omdat het aansluit bij hun specifieke belangstellingssfeer, iets wat onder meer verbonden kan zijn met de gekozen studierichting. Dit neemt niet weg dat het taalmateriaal er ook op gericht is het interesseveld van de leerlingen uit te breiden en te verdiepen. (www.ond.vlaanderen.be/curriculum.be, para. 4.2)

Par ailleurs, à la suite du sondage des savoirs et des savoir-faire en français langue étrangère au premier degré en 2007 (Entiteit Curriculum, 2009, p. 9), les personnes présentes lors du colloque mentionnent le terme d'authenticité en parlant du document pédagogique dans leurs propositions pour améliorer les résultats mitigés (Entiteit Curriculum, 2009, p. 22). Ainsi, elles plaident pour l'emploi de documents authentiques ou semi-authentiques dans le cours de langue afin de motiver l'apprenant à apprendre la langue cible et d'augmenter le contact avec la culture de la langue cible (Entiteit Curriculum, 2009, pp. 22-24). Elles (p. 28) conseillent de faire appel à ces documents surtout pour la compétence de réception de l'oral.[70] Ces personnes partent de l'idée que ces documents peuvent favoriser le développement de cette compétence : « ook de zwakke score voor luisteren komt niet onverwacht. Het betreft een vluchtige, moeilijke vaardigheid. Men wijst in dit verband op een gebrek aan geschikt (semi-authentiek) [sic] materiaal in de schoolboeken » (Entiteit Curriculum, 2009, p. 9). Pour finir, ils suggèrent de modifier ces documents à des fins didactiques ou pédagogiques. Cependant, ils n'explicitent pas ce qu'ils entendent par document authentique ou semi-authentique.

Deuxièmement, nous étudierons ces objectifs pour le deuxième degré du secondaire. Ici aussi, les objectifs finaux mentionnent des matériaux de support visuel et audio, mais le genre de ces documents n'est pas précisé.

Pour ce qui est du troisième degré, à ce niveau les principes généraux des objectifs finaux des langues modernes font allusion aux documents authentiques. En effet, ils soulignent qu'à la fin de la formation formelle, l'apprenant doit être capable de faire face aux documents authentiques :

---

[69]Notons toutefois que dans le courant B, ils parlent de document authentique (Voir www.ond.vlaanderen.be/curriculum, para. 1.2). Ils parlent également de document authentique pour la classe d'accueil pour les nouveaux arrivants (www.ond.vlaanderen.be/curriculum, para 6.2.4).
[70]En outre, ils recommandent d'impliquer plus de tâches authentiques telles qu'envoyer un courriel, etc. (p. 22).

> De te ontvangen teksten [zullen] (M.A.R.M.) bijvoorbeeld een rijkere en genuanceerdere woordenschat bevatten, ze zullen niet steeds even doorzichtig zijn qua tekstsamenhang, ze kunnen al behoorlijk wat impliciete informatie bevatten, ze kunnen al over minder vertrouwde en zelfs abstractere onderwerpen handelen, Vanzelfsprekend [sic] is de uiteindelijke finaliteit van het taalvaardigheidsonderwijs dat leerlingen met authentieke teksten kunnen omgaan. (www.ond.vlaanderen.be/curriculum, para. 3.3.2)[71]

En troisième lieu, nous évoquerons le socle commun de compétence, aussi appelé objectifs finaux transversaux ou compétences transversales. Ces objectifs traitent du terme d'authenticité, mais n'utilise pas ce terme pour renvoyer aux documents pédagogiques, mais plutôt à l'image de soi, aux tâches et au développement de l'identité de l'apprenant en contexte d'apprentissage formel (Curriculum, 2010, pp. 9-16).[72]

En quatrième lieu, les objectifs finaux spécifiques – pôles langues modernes n'évoquent pas le terme d'authenticité ni les matériaux pédagogiques (www.ond.vlaanderen.be/curriculum).

4.1.3 Les réseaux d'enseignement en Communauté flamande de Belgique

Dans ce paragraphe, nous présenterons les recommandations des programmes d'études des réseaux d'enseignement en Communauté flamande de Belgique, à savoir le VVKSO et le GO.

4.1.3.1 Programmes d'études du VVKSO

Dans cette partie, nous présenterons les directives du réseau catholique concernant l'usage de documents authentiques dans l'enseignement général pour le français langue étrangère. Le VVKSO ou « Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs » regroupe l'enseignement secondaire catholique et les centres qui organisent un enseignement régulier à temps plein ou à temps partiel (http://ond.vvkso-ict.com). Nous commencerons par exposer le programme d'étude du premier degré courant A, pour ensuite présenter le programme d'étude du deuxième degré et, enfin, le programme d'étude du troisième degré.

---

[71] Repéré à http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/moderne-vreemde-talen-frans-engels/uitgangspunten.htm. De même pour l'enseignement KSO et TSO.

72Pour le lecteur intéressé, ces éléments se trouvent aux pages suivantes 9, 10 et 16 du VOET @ 2010.

4.3.1.1 Programme d'étude du premier degré

Dans ce paragraphe, nous présenterons les résultats en ce qui concerne le programme d'étude pour le premier degré de l'enseignement formel général courant A.

Le programme d'étude évoque dans ses principes concernant les langues modernes, le terme d'authenticité. En effet, le programme d'étude insiste sur le fait que la tâche d'apprentissage se doit d'être authentique (VVKSO, 2010, p. 6).

Quant aux objectifs et à la matière d'enseignement, le programme d'étude mentionne également le terme d'authenticité. Ainsi, c'est lors des activités langagières de production de l'oral qu'il suggère que les apprenants doivent être capables d'utiliser des modèles authentiques lorsqu'ils préparent les stratégies d'apprentissages intrinsèques (VVKSO, 2010, p. 29 ; voir Objectif du programme Spr11). Du point de vue des activités langagières de production de l'oral en interaction, le programme d'étude suggère également que les apprenants doivent être capables d'utiliser des modèles authentiques lorsqu'ils préparent les stratégies d'apprentissages inhérentes à cette activité langagière (p. 34 ; voir Objectifs Gespr5). Puis, pour développer la compétence linguistique, le programme d'étude estime que l'observation de l'usage de la langue doit se faire, entre autres, à l'aide de documents pédagogiques aussi authentiques que possible (VVKSO, 2010, p. 46). Finalement, le programme d'étude ne mentionne aucunement le terme d'authenticité ou de document authentique dans les objectifs finaux du premier degré (VVKSO, 2010, pp. 53-58).

Dans la deuxième section du programme d'étude, le programme conseille d'utiliser des documents pédagogiques aussi authentiques que possible pour entraîner les activités langagières de réception et de production de l'oral et de l'écrit (VVKSO, 2010, p. 65). Il insiste essentiellement sur le fait que les activités langagières de réception de l'oral et de l'écrit doivent être aussi authentiques que possible (VVKSO, 2010, p. 69). Par ailleurs, le programme d'étude estime que les documents authentiques peuvent être simples ou adaptés aux niveaux des apprenants. De même, pour la compétence interculturelle, le programme d'étude souligne l'importance de l'usage de documents authentiques pour leurs valeurs intrinsèques langagières et culturelles. Puis, pour la compétence linguistique, il répète à nouveau que l'observation de l'usage de la langue doit se faire, entre autres, à l'aide de documents pédagogiques aussi authentiques que possible (VVKSO, 2010, p. 95). D'ailleurs, pour l'évaluation, le programme d'étude estime que les tâches se doivent d'être authentiques. Surtout au niveau de la relation

connaissance – compétence, il souligne l'importance de la tâche authentique (VVKSO, 2010, p. 116).

4.3.1.2 Programme d'étude du second degré

Dans ce paragraphe, nous présenterons les directives du programme d'étude pour le second degré de l'enseignement général.

De même que pour le programme du premier degré, le programme d'étude du second degré mentionne déjà dans ses principes concernant les langues modernes le terme d'authenticité pour la tâche d'apprentissage qui se doit d'être aussi authentique que possible (VVKSO, 2012, p. 4).

Quant aux objectifs et à la matière d'enseignement, le programme d'étude mentionne deux fois le terme d'authenticité dans les objectifs de la compétence à communiquer. C'est pour la compétence de réception de l'oral, c'est-à-dire les critères des textes, qu'il suggère que les textes doivent être aussi authentiques que possible (VVKSO, 2012, p. 18). Pareillement, pour l'activité langagière de réception de l'écrit, c'est-à-dire les critères des textes, le programme suggère que les textes doivent être aussi authentiques que possible (VVKSO, 2012, p. 22). En ce qui concerne la compétence interculturelle, le programme d'étude souligne que les documents authentiques doivent favoriser le développement de cette compétence (VVKSO, 2012, p. 135).

4.3.1.3 Programme d'étude du troisième degré[73]

Dans ce paragraphe, nous présenterons les directives du programme d'étude pour le troisième degré de l'enseignement général.

En premier lieu, nous verrons les objectifs, la matière d'apprentissage et les conseils pédagogiques et didactiques intrinsèques. Dans l'activité langagière de réception de l'oral, le programme d'étude estime que les textes doivent être aussi authentiques que possible pour le développement de cette activité langagière (VVKSO, 2006, p. 16). De même pour l'activité langagière de réception de l'écrit, il signale que les textes nécessaires au développement de cette activité langagière sont aussi authentiques que possible (VVKSO, 2006, p. 28). Par ailleurs, le programme d'étude répète ce critère dans la sous-section des conseils pédagogiques

[73] Le programme d'étude mentionne le terme d'authenticité dans sa section temps libre, mais ici le terme renvoie à la version originale d'un texte et non au contexte d'apprentissage, ni au document authentique (VVKSO, 2006, p. 96).

et didactiques pour l'entraînement de cette activité langagière (VVKSO, 2006, p. 31). Ensuite, pour l'activité langagière de production de l'écrit, le programme d'étude conseille d'utiliser les caractéristiques des documents authentiques afin de favoriser le développement de cette activité langagière. Quant à la compétence linguistique, le programme d'étude mentionne deux fois le terme d'authenticité, aussi bien concernant le composant lexical qu'au sujet du composant morphosyntaxique de la compétence linguistique. En effet, il estime que l'activité d'apprentissage du vocabulaire doit se faire dans un contexte authentique (VVKSO, 2006, p. 73) et que l'observation de l'usage de la langue doit se faire, entre autres, à l'aide de documents pédagogiques aussi authentiques que possible (VVKSO, 2006, p. 73).

En deuxième lieu, le programme évoque les recommandations concernant l'évaluation. Le programme d'étude ne mentionne le terme d'authenticité que lorsqu'il aborde le composant validité. En effet, il souligne l'importance d'apprendre la langue cible dans un contexte authentique. En outre, il estime indispensable de présenter des tests reflétant un contexte authentique d'usage de la langue, pour l'évaluation des savoir-faire grammaticaux (VVKSO, 2006, p. 87). D'ailleurs, il répète ce principe dans la sous-section « authenticité » : « De toetsing van de communicatieve vaardigheden moet zoveel mogelijk een reële taalsituatie creëren of [simuleren] (M.A.R.M.). Dit geldt voor de tekst die als basis dient voor de luister- en de leesproef, zowel als voor receptieve en [productieve] (M.A.R.M.) opdrachten. » (p. 89).

4.1.3.2 Programmes d'études du GO

Dans cette partie, nous présenterons ce que préconise l'enseignement de la Communauté flamande de Belgique, c'est-à-dire le Go, concernant l'usage de documents authentiques dans l'enseignement général pour le français langue étrangère. Nous commencerons par exposer le le programme d'étude du premier degré courant A, pour ensuite présenter le programme d'étude du deuxième degré et, enfin, le programme d'étude du troisième degré.

3.3.2.1 Programme d'étude du premier degré

Dans ce paragraphe, nous analyserons le programme d'étude pour le premier degré de l'enseignement formel général courant A.

Premièrement, le programme d'étude ne mentionne pas le terme d'authenticité ou de document authentique dans ses principes concernant les langues modernes, ni dans la situation initiale ou les objectifs généraux du programme d'étude (GO!, 2010, pp. 3-5).

Deuxièmement, en ce qui concerne les objectifs et la matière d'enseignement, le programme d'étude ne mentionne pas non plus le terme de document authentique. Ce n'est que dans les conseils pédago-didactiques que le programme mentionne le terme d'authenticité. En effet, il estime que les documents pédagogiques nécessaires au développement de l'activité langagière de réception de l'oral doivent être authentiques. De sucroît, il suggère une progression dans l'usage de ces documents : « een gevarieerd en progressief opgebouwd aanbod aan eenvoudige authentieke teksten die aangepast zijn aan de leefwereld van de leerlingen verhoogt hun motivatie en hun [vertrouwdheid] (M.A.R.M.) met de taal als levensecht communicatiemiddel. » (GO!, 2010, p. 46). Il estime en autres que l'activité langagière de l'oral doit être une tâche authentique (GO!, 2010, p. 46-47). De même pour l'activité langagière de réception de l'écrit, le programme d'étude préconise l'usage de documents authentiques ou de documents semi-authentiques (GO!, 2010, p. 48). Par ailleurs, le programme d'étude souligne que l'observation de l'usage de la langue doit se faire à l'aide d'exemples authentiques (GO!, 2010, p. 54). De plus, il suggère d'employer des documents authentiques, car le programme d'étude estime que ces documents augmenteraient le contact avec la langue cible et sa culture (GO!, 2010, p. 46). Quant aux suggestions concernant l'évaluation des savoirs et des savoir-faire, le programme d'étude estime que les tâches ou les tests d'évaluations sont une activité authentique (GO!, 2010, p. 59).

3.3.2.2 Programme d'étude du second degré

Dans ce paragraphe, nous présenterons les directives du programme d'étude du second degré de l'enseignement général.

De même que pour le programme du premier degré, le programme d'étude du second degré ne mentionne pas le terme d'authenticité ou de document authentique dans ses principes concernant les langues modernes, ni dans la situation initiale ou les objectifs généraux (GO!, 2012, pp. 2-4).

En ce qui concerne les objectifs et la matière d'enseignement, le programme d'étude ne mentionne pas non plus le terme d'authenticité ou de document authentique. Pourtant, il recommande d'employer des documents authentiques dans les conseils pédago-didactiques seulement pour les activités langagières de réception de l'oral et de l'écrit. De surcroît, il suggère que les activités d'apprentissages doivent être authentiques (GO!, 2012, pp. 52-55). Dans les autres activités langagières, le programme d'étude ne mentionne plus le terme de document authentique ou d'authenticité.

En ce qui concerne le développement de la compétence interculturelle, le programme d'étude suggère d'employer des documents authentiques, car il estime que ces documents augmenteraient le contact avec la langue cible et sa culture (GO!, 2012, p. 67).

Quant à la découverte de la langue, le programme d'étude souligne que l'observation de l'usage de la langue doit se faire à l'aide d'exemples authentiques (GO!, 2012, p. 65).

3.3.2.3 Programme d'étude du troisième degré

Dans ce paragraphe, nous présenterons ce que dit le programme d'étude du troisième degré de l'enseignement formel général.

En premier lieu, nous aborderons les considérations fondamentales des objectifs généraux du programme d'étude. Dans cette partie, le programme d'étude estime que les apprenants doivent fréquemment être en contact avec la langue réelle (GO!, 2004, p. 5).

En deuxième lieu, nous décrirons les objectifs et la matière d'enseignement. A ce niveau, le programme d'étude ne mentionne non plus le terme de document authentique (GO!, 2004, pp. 11-25).

En troisième lieu, nous mentionnerons les conseils pédago-didactiques. A ce niveau, le programme d'étude conseille de faire appel aux documents authentiques pour entraîner la compétence communicative de réception. En effet, pour l'activité langagière de réception de l'oral, il conseille l'usage de documents authentiques car ils augmenteraient leur confiance dans la langue cible (GO!, 2004, p. 53). Puis, pour l'activité langagière de réception de l'écrit, il préconise d'utiliser surtout des documents authentiques (GO!, 2004, p. 55). Mais pour ce qui est des activités langagières de production, le programme d'étude ne mentionne plus le terme de document authentique.

En dernier lieu, le programme d'étude du troisième degré insiste sur l'usage de documents authentiques pour leurs qualités intrinsèques de langue et de culture de la langue cible (GO!, 2004, pp. 41-52). D'ailleurs, il estime que l'enseignant de la formation formelle doit accorder une attention particulière aux choix des textes et à la quantité de textes authentiques (Voir paragraphe 1.12 du programme d'étude ; GO!, 2004, pp. 49-50).

4.2 Questions de recherche 2, 3 et 4

Nous présenterons dans ce paragraphe les résultats pour les questions de recherche suivantes :

Question 2 : Quels genres de documents authentiques sont utilisés dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* ?

Question 3 : Quelle est la fonction des documents authentiques dans l'apprentissage du français langue étrangère ?

Question 4 : Quel est le contexte dans lequel les documents authentiques sont utilisés ?

Nous commencerons par les résultats de la méthode *Branché* pour ensuite présenter ceux de la méthode *Quartier Latin*.

4.2.1 BR1

Le tableau 2 présente les documents authentiques dénombrés pour *Branché 1*. Il s'agit de documents visuels, sonores, écrits et informatiques authentiques impliqués dans l'entraînement et le développement de la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement (Voir Tableau 2). Ainsi, ils sont exploités dans des contextes d'apprentissages impliquant plusieurs activités langagières en interaction. Durant ces interactions, ils revêtent souvent plusieurs fonctions, à savoir être l'activité elle-même et/ou la compléter. Notons toutefois que l'activité langagière de réception de l'écrit est la plus souvent exploitée.

Tableau 2
Documents authentiques par type d'exercice, compétence à communiquer et par fonction pour BR1

Type d'exercice	**Compétences à communiquer**		**Document pédagogique**		
	Composant	***Activité langagière***	***Genre de support***	***Typologie de document***	***Fonction du support***
Compréhension, Ecrémage, Lecture, Identification, Mise en relation, Résumé	L, I	RE, PE, MO	**Visuels**	BD	Etre l'activité, Compléter
Prononciation	G, I	PO	Visuels	Photos	Etre l'activité
Compréhension	L, I	RE	Visuels	Tableaux d'arts	Compléter

Visualisation, Identification	L, I	RO, RE	**Sonores**	Films	Etre l'activité, Compléter
Ecoute, Identification, Répétition	L, I, G	RO, RE, PE	Sonores	Chansons	Etre l'activité, Compléter
Activité ludique, Ecoute, Lecture, Compréhension, Mise en relation	L, I	RE, RO, PE	**Ecrits**	Poèmes	Etre l'activité, compléter, Illustrer
Mise en relation, Activité ludique	L, I	RE	**Informatiques**	Site web	Compléter

4.2.2 BR2

Le tableau 3 présente les documents authentiques dénombrés pour *Branché 2*. Il s'agit de documents visuels, sonores et informatiques authentiques impliqués dans l'entraînement et le développement de la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement (Voir Tableau 3). Ainsi, ils sont exploités dans des contextes d'apprentissages impliquant plusieurs activités langagières en interaction. Durant ces interactions, ils revêtent souvent plusieurs fonctions, à savoir être l'activité elle-même et/ou la compléter. Outre les activités langagières de réception de l'oral et de l'écrit, ils sont également exploités dans des activités langagières de production de l'oral, de production de l'oral en interaction et de l'oral de médiation et de l'écrit de médiation.

Tableau 3
Documents authentiques par type d'exercice, compétence à communiquer et par fonction pour BR2

Type d'exercice	**Compétences à communiquer**		**Document pédagogique**		
	Composant	***Activité langagière***	***Genre de support***	***Typologie de document***	***Fonction du support***
Amorces conversationnelles, Lecture, Jeux de rôles, Mise en relation	L, G	RE, PO, POI	**Visuels**	BD	Etre l'activité, Compléter
Amorces conversationnelles	L, I	MO	Visuels	Photos	Compléter
Visualisation, Identification, A trous, Compréhension	L, I	RO, RE	**Sonores**	Clip de sensibilisation	Etre l'activité, Compléter

Activité ludique	L, I	ME, MO	**Informatiques**	Site web	Compléter

4.2.3 BR3

Le tableau 4 présente les documents authentiques dénombrés pour *Branché 3*. Il s'agit de documents visuels, sonores, écrits et informatiques authentiques impliqués dans l'entraînement et le développement de la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement (Voir Tableau 4). Ils sont également impliqués, mais dans une moindre mesure, dans l'entrainement et le développement de la composante grammaticale. Ainsi, ils sont exploités dans des contextes d'apprentissages impliquant plusieurs activités langagières en interaction. Durant ces interactions, ils revêtent souvent plusieurs fonctions, à savoir être l'activité elle-même et/ou la compléter. De surcroît, il est remarquable de noter que dans certains cas précis les bandes dessinées authentiques servent à illustrer l'usage du vocabulaire dans un contexte donné (Voir Annexe, QL3).

Tableau 4
Documents authentiques par type d'exercice, compétence à communiquer et par fonction pour BR3

Type d'exercice	**Compétences à communiquer**		**Document pédagogique**		
	Composant	***Activité langagière***	***Genre de support***	***Typologie de document***	***Fonction du support***
Activité, ludique, Compréhension, Questions ouvertes, Identification, Lecture, Mise en relation, Réparation de texte, Résumé, Schéma, Traduction	L, I, G	RE, PE, PO, POI, ME, MO	**Visuels**	BD	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Compréhension, Ecriture, Grille de données, Hypothèses, Réparation de texte, Visualisation, A trous,	L, I	RO, RE, PO, PE, POI, MO, ME	**Sonores**	Films	Etre l'activité, Compléter
Visualisation, Identification, Schéma	L, I	RO, PE	Sonores	Météo	Etre l'activité, Compléter
Amorces conversationnelles, Compréhension, Comment dit-on, Visualisation, A trous	L, I	RO, PE, RE	Sonores	Publicités	Etre l'activité, Compléter
A trous, Amorces conversationnelles, Compréhension, Ecoute, Ecriture, Grille de Quintilien, Visualisation,	L, I	RO, RE, PE, PO, POI, ME	Sonores	Chansons	Etre l'activité, Compléter

Lecture, Ecriture, Réparation de texte, Compréhension	L, I	RE, PE, PO, POI	**Ecrits**	Textes littéraire	Etre l'activité, Compléter
Activité ludique, Amorces conversationnelles, Schéma, Compréhension	L, I	RE, PE, ME	**Informatiques**	Site web	Compléter

4.2.4 BR4

Le tableau 5 présente les documents authentiques dénombrés pour *Branché 4*. Il s'agit de documents visuels, sonores, écrits et informatiques authentiques impliqués dans l'entraînement et le développement de la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement (Voir Tableau 5). Ainsi, ils sont exploités dans des contextes d'apprentissages impliquant plusieurs activités langagières en interaction. Durant ces interactions, ils revêtent souvent plusieurs fonctions, à savoir être l'activité elle-même et/ou la compléter. Notons toutefois qu'ils sont davantage impliqués dans des activités langagières de production de l'oral, de production de l'oral en interaction et dans des activités langagières écrites et/ou orales de médiation. En outre, il est remarquable de noter que les bandes dessinées servent à développer et à entraîner la composante grammaticale de la compétence à communiquer (Voir annexes BR4).

Tableau 5
Documents authentiques par type d'exercice, compétence à communiquer et par fonction pour BR4

Type d'exercice	**Compétences à communiquer**		**Document pédagogique**		
	Composant	***Activité langagière***	***Genre de support***	***Typologie de document***	***Fonction du support***
Mise en relation, Travail autour de photos	L, I	RO, PO, POI	**Visuels**	Photos	Compléter
A trous, Analyse, Comment dit-on, Grille de Quintilien, Identification, Compréhension, Questions ouvertes, Lecture, Mise en relation, Résumé, Schéma	L, I, G	ME, MO, PE, PO, POI, RE,	Visuels	BD	Etre l'activité, Compléter
A trous, Activité ludique, Amorces conversationnelles, Identification, Compréhension, Questions ouvertes, Questions semi-ouvertes, Ecriture, Grille de Quintilien, Réparation de texte, Mise en relation,	L, I	MO, ME, PE, PEI, PO, POI, RE, RO	**Sonores**	Films	Etre l'activité, Compléter, Illustrer

Résumé, Substitution, Visualisation,					
Activité ludique, Amorces conversationnelles, Identification, Résumé, Visualisation, Grille de Quintilien	L, I	ME, MO, PE, PO, POI, RO	Sonores	Publicité	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
A trous, Grille de Quintilien, Réparation de texte, Visualisation,	L, I	RO, RE, PE	Sonores	Reportage	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Identification, Schéma, Compréhension, Visualisation,	L, I	RO, RE, PE	Sonores	Reportage - Emission de télévision	Etre l'activité
Compréhension, Réparation de texte, Résumé, Visualisation	L, I	MO, RE, PE, RO, PO	Sonores	Sketch	Etre l'activité, Compléter
Amorces conversationnelles, Compréhension, Ecoute,	L, I	RO, RE, POI	Sonores	Textes littéraires	Etre l'activité, Compléter
Lecture, Schéma	L, I	RO, RE, PE	Sonores	Textes littéraires, Théâtre	Etre l'activité, Compléter
A trous, Activité ludiques, Identification, Compréhension, Questions ouvertes, Ecoute, Mise en relation, Schéma, Grille de Quintilien, Résumé	L, I	PE, PO, POI, RE, RO, MO, POI	Sonores	Chansons	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Activité ludique, Comment dit-on, Identification, Compréhension, Questions ouvertes, Grille de Quintilien, Lecture, Réparation de texte, Schéma	L, I, G	PO, POI, ME, RE, PE, RO	**Ecrits**	Textes littéraires	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Compréhension, Schéma, Ecriture	L, I	RE, PE	**Informatiques**	Site web	Compléter
Activité ludique	L, I	RE, ME, MO	Informatiques	Site web – Forum	Compléter

4.2.5 BR5

Le tableau 6 présente les documents authentiques dénombrés pour *Branché 5*. Il s'agit de documents visuels, sonores, écrits et informatiques authentiques impliqués dans l'entraînement et le développement de la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement, ainsi

que de sa composante grammaticale (Voir Tableau 6). A cet effet, ils sont exploités dans des contextes d'apprentissages impliquant plusieurs activités langagières en interaction. Durant ces interactions, ils revêtent souvent plusieurs fonctions, à savoir être l'activité elle-même et/ou la compléter. Notons toutefois qu'ils sont également impliqués dans des activités langagières de production de l'oral, de production de l'oral en interaction et dans des activités langagières écrites et/ou orales de médiation.

Pour finir, il est remarquable de noter que certains documents authentiques écrits illustrent l'usage de la langue, des documents authentiques tels que des textes informatifs, des modes d'emploi et des textes littéraires. D'autres, tels que les chansons et les films, illustrent les variations dans le registre de la langue française (Voir annexe BR5).

Tableau 6
Documents authentiques par type d'exercice, compétence à communiquer et par fonction pour BR5

Type d'exercice	**Compétences à communiquer**		**Document pédagogique**		
	Composant	***Activité langagière***	***Genre de support***	***Typologie de document***	***Fonction du support***
Découverte, Ecriture	L, I, G	RE, PO, PE	**Visuels**	BD	Etre l'activité, Illustrer
Travail autour de dessins, Amorces conversationnelles	L, I	RE, PE, POI	Visuels	Dessins	Etre l'activité, Compléter
Compréhension	L, I	PE	Visuels	Photos	Illustrer
Analyses	L, I	RE, PEI, POI	Visuels	Publicités (textes informatifs)	Compléter
A trous, actes de paroles, Activité ludique, Analyses, Compréhension, Mise en relation, Ecoute, Transformation	L, I, G	ME, PO, POI, RE, PE, PEI, RO	**Sonores**	Chansons	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Découverte, Compréhension, Analyses	L, I	RO, PE	Sonores	Emissions Télévisées	Etre l'activité, Illustrer, Compléter
Analyses, Compréhension, Grille de Quintilien, Mise en relation, Réparation de texte, Résumer, Visualisation	L, I, G	RE, RO, PE	Sonores	Films	Etre l'activité, Compléter, Illustrer

Compréhension, Visualisation	L, I	RE, RO, PE, POI	Sonores	Reportages	Etre l'activité, Compléter
Compréhension, Analyses	L, I	RE, RO, PE	**Ecrits**	Chansons	Etre l'activité, Compléter
Identification, Analyses grammaticaux	L, G	RE, PE	Ecrits	Mode d'emploi	Etre l'activité
Ecriture	L, I	RE, PEI	Ecrits	Textes dialogués, Conversations	Etre l'activité
Amorces conversationnelles, Compréhension, Ecriture, Lecture, Mise en relation	L, I	PE, POI, RE, PE	Ecrits	Articles informatifs, Articles de presse	Etre l'activité, Compléter
Activité ludique, Amplification, Analyses, Compréhension, Ecriture, Ecriture créative, Grille de Quintilien, Lecture, Mise en relation, Simulation	L, I, G	ME, MO, POI, RE, PE, PEI	Ecrits	Textes littéraires	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Analyses	G, I	RE, PE	Ecrits	Chansons	Compléter
Analyses	G, I	RE, PE	Ecrits	Interviews	Etre l'activité
Lecture, Compréhension	L, I	RE, PE	Ecrits	Textes narratifs	Etre l'activité, Compléter
A trous, Amplification, Compréhension, Découverte, Grille de données, Grille de Quintilien, Grille d'analyse, Simulation	L, I, G	ME, POI, MO, RE, PE	**Informatiques**	Site web	Etre l'activité, Compléter

4.2.6 BR6

Le tableau 7 présente les documents authentiques dénombrés pour *Branché 6*. Il s'agit de documents visuels, sonores, écrits et informatiques authentiques impliqués dans l'entraînement et le développement de la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement, ainsi que de sa composante grammaticale (Voir Tableau 7). A cet effet, ils sont exploités dans des contextes d'apprentissages impliquant plusieurs activités langagières en interaction. Durant ces interactions, ils revêtent souvent plusieurs fonctions, à savoir être l'activité elle-même et/ou la compléter.

Pour finir, il est remarquable de noter que des documents authentiques, ainsi que des semi-authentiques, servent à entraîner la composante grammaticale de la compétence communicative. C'est d'autant plus remarquable vu qu'ils servent à illustrer l'usage de la langue, les variations des registres et la variation des styles du code oral et écrit (Voir Annexe, BR6). Il s'agit de textes d'information, d'argumentation, de description, de littérature et de sketchs (Voir Annexe, BR6).

Tableau 7
Documents authentiques par type d'exercice, compétence à communiquer et par fonction pour BR6

Type d'exercice	**Compétences à communiquer**		**Document pédagogique**		
	Composant	***Activité langagière***	***Genre de support***	***Typologie de document***	***Fonction du support***
Travail autour de photos	L, I, G	PE, POI	**Visuels**	Photos	Etre l'activité, Compléter
Maniement de paradigme, Lecture, Compréhension, Restitution	L, I, G	RE, PE	Visuels	Publicité	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Ecoute, Compréhension, Mise en relation	L, I, G	RE, PE, RO	**Sonores**	Chansons	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
A trous, Compréhension, Substitution, Visualisation, Schéma	L, I	PE, RO	Sonores	Documentaires	Etre l'activité, Compléter

Activité ludique, Compréhension, Visualisation	L, I, G	PE, RO	Sonores	Films	Etre l'activité, Compléter
A trous, Compréhension, Mise en relation, Substitution, Réparation de texte, Grille de données, Schéma, Travailler autour de photos	L, I, G	PE, RE, RO	Sonores	Reportages	Etre l'activité, Compléter
Activité ludique, Analyses, Mise en relation, Compréhension, Restitution, Transformation, Visualisation	L, I, G	PEI, RE, PE, RO	Sonores	Sketch	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Compréhension	L, I	PE	**Ecrits**	Dictionnaire explicatif	Compléter
Activité ludique, Analyse, Amorces conversationnelles, Compréhension, Ecriture, Identification, Lecture, Maniement de paradigme, Répétition, Restitution, Résumé, Schéma, Substituions	L, I, G	PE, POI, RE	Ecrits	Textes littéraires	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Ecoute, Analyse	L, I	RE, PE, RO	Ecrits	Chansons	Compléter
Transfert	L, I	RE, ME, MO	**Informatiques**	Site web	Compléter

4.2.7 QL1

Nous n'avons dénombré, à priori, aucun document authentique visuel pour QL1. Cependant, certains sont probablement authentiques, d'autres semi-authentiques (Voir Annexes QL1). Ces documents servent à exploiter l'activité langagière de réception de l'écrit dans des activités où

ils sont l'activité en question et/ou ils la complètent. Ils servent, dans une moindre mesure, dans des activités langagières de production de l'écrit en interaction et dans des activités langagières écrites et/ou orales de médiation.

En ce qui concerne les documents sonores authentiques, nous ne sommes pas en mesure de présenter des résultats, car soit l'authenticité de ces documents est impossible à tracer, soit la probabilité est grande qu'ils soient fabriqués (Voir Annexes QL1).

De même pour les documents authentiques écrits, nous ne sommes pas en mesure de présenter des résultats concluants, car soit l'authenticité de ces documents est impossible à tracer, soit la probabilité est grande qu'ils soient fabriqués (Voir Annexes QL1). Cependant, certains sont probablement authentiques, d'autres sont semi-authentiques (Voir Annexes QL2). Ces documents servent à exploiter l'activité langagière de réception de l'écrit dans des activités où ils sont l'activité et/ou ils la complètent. Ils servent, en outre et dans une moindre mesure, dans des activités langagières de production de l'oral.

Pour finir, nous ne sommes pas en mesure de présenter des résultats concluants en ce qui concerne les documents authentiques informatiques, car l'authenticité de ces documents est impossible à tracer, soit la probabilité est grande qu'ils soient fabriqués (Voir Annexes QL1). Cependant, certains sont probablement authentiques et sont exploités dans des activités langagières de réception de l'écrit où ils sont l'activité et/ou ils la complètent. Ils servent, en outre, et dans une moindre mesure, dans des activités langagières de production de l'oral.

4.2.8 QL2

Le tableau 8 présente les documents authentiques dénombrés pour QL2. Il s'agit de documents visuels, écrits et informatiques authentiques impliqués dans l'entraînement et le développement de la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement, ainsi que de sa composante grammaticale (Voir Tableau 8). Ainsi, ils sont exploités dans des contextes d'apprentissages impliquant plusieurs activités langagières en interaction. Durant ces interactions, ils revêtent souvent plusieurs fonctions, à savoir être l'activité elle-même et/ou la compléter. Notons toutefois que l'activité langagière de réception de l'écrit est la plus souvent exploitée.

Tableau 8

Documents authentiques par type d'exercice, compétence à communiquer et par fonction pour QL2

Type d'exercice	Compétences à communiquer		Document pédagogique		
	Composant	***Activité langagière***	***Genre de support***	***Typologie de document***	***Fonction du support***
Activité ludique	L, I, G	RO	**Visuels**	Cartes routières	Illustrer
Traduction	G, I	RE	Visuels	Plan de ville	Compléter
Travail autour de dessins, Compréhension	L, I	PE, RE, PO	Visuels	Dessins	Etre l'activité, Compléter
Activité ludique, Mise en relation, Travail autour de photos, Réparation de texte, Mémorisation	L, I, G	RE, MO, PE, PO	Visuels	Photos	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Compréhension, Schéma, Réparation de texte	L, I	RE, PE, PO	**Ecrits**	Textes argumentatifs	Etre l'activité, Compléter
Lecture, Compréhension	L, I	RE, PE, PO	Ecrits	Textes biographiques	Etre l'activité, Compléter
Lecture, Compréhension, Grille de Quintilien, Restitution	L, I, G	RE, PE, PO	Ecrits	Textes descriptifs/ Fiches d'informations	Etre l'activité, Compléter
Compréhension, Lecture, A trous	L, I	RE, PE, PO	Ecrits	Textes informatifs	Etre l'activité, Compléter
Lecture, Identification, Réparation de texte, Traduction, Compréhension	L, I, G	RE, PE	Ecrits	Textes littéraires	Etre l'activité, Compléter
Collage, Grille de Quintilien, Identification	L, I	RE, PE	**Informatiques**	Site web	Compléter

4.2.9 QL3

Le tableau 9 présente les documents authentiques dénombrés pour QL3. Il s'agit de documents visuels, sonores, écrits et informatiques authentiques impliqués dans l'entraînement et le développement de la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement, ainsi que de sa composante grammaticale (Voir Tableau 9). Ainsi, ils sont exploités dans des contextes

d'apprentissages impliquant plusieurs activités langagières, en interaction, où ils revêtent souvent plusieurs fonctions, à savoir être l'activité en question et/ou la compléter.

Pour finir, il est remarquable de noter que des bandes dessinées, des textes littéraires et des textes informatifs, permettent d'entraîner la composante grammaticale de la compétence communicative (Voir annexe QL3).

Tableau 9

Documents authentiques par type d'exercice, compétence à communiquer et par fonction pour QL3

Type d'exercice	Compétences à communiquer		Document pédagogique		
	Composant	***Activité langagière***	***Genre de support***	***Typologie de document***	***Fonction du support***
Travail autour de photos, Activité ludique	L, I	RE, PE, PO, ME, MO	**Visuels**	Affiche de film	Etre l'activité, Illustrer
Schéma	L, I	RE, PE	Visuels	Affiche de produit (publicitaire)	Etre l'activité, Compléter
Travail autour de photos, Mise en relation	L, I	RE, PE, PO, POI	Visuels	Affiches publicitaires	Etre l'activité, Compléter
Travail autour de dessins, Identification, Lecture, Compréhension	L, I, G	RE, PE, PO	Visuels	BD	Etre l'activité, Compléter
Activité ludique	L, I	POI	Visuels	Dessins	Etre l'activité, Compléter
Analyses, Compréhension, Expression orale, Visualisation, Mise en relation	L, I	RO, PE, PO, RE	**Sonores**	Films	Etre l'activité, Compléter
Visualisation, Compréhension, Identification	L, I	RO, RE	Sonores	Reportages	Etre l'activité, Compléter
Analyse, A trous	L, I, G	RE, PE	**Ecrits**	Titre de journaux	Compléter
Activité ludique, Amplification, Analyse, Compréhension, Grille de Quintilien, Lecture, Résumé	L, I, G	ME, MO, POI, RE, PE, PO	Ecrits	Textes littéraires	Etre l'activité, Compléter

Compréhension, Transfert, Activité ludique, Schéma	L, I, G	RE, PE, PO, ME, MO	**Informatiques**	Site web	Compléter

4.2.10 QL4

Le tableau 10 présente les documents authentiques dénombrés pour QL4. Il s'agit de documents visuels, sonores et informatiques authentiques impliqués dans l'entraînement et le développement de la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement (Voir Tableau 10). Ainsi, ils sont exploités dans des contextes d'apprentissages impliquant plusieurs activités langagières, en interaction, où ils revêtent souvent plusieurs fonctions, à savoir être l'activité en question et/ou la compléter.

Pour finir, il est remarquable de noter que des documents, probablement semi-authentiques, servent à analyser et/ou à identifier les éléments grammaticaux de la langue réelle. Ces documents illustrent l'usage de la langue dans un contexte précis, à savoir des textes littéraires et des textes informatifs.

Tableau 10
Documents authentiques par type d'exercice, compétence à communiquer et par fonction pour QL4

Type d'exercice	**Compétences à communiquer**		**Document pédagogique**		
	Composant	***Activité langagière***	***Genre de support***	***Typologie de document***	***Fonction du support***
Travail autour de photos, Identification	L, I, G	RE, PE, PO, POI	**Visuels**	Affiche publicitaire	Etre l'activité
Lecture, Compréhension, Activité ludique, Travail autour de dessins	L, I	RE, PE, PO	Visuels	BD	Etre l'activité, Compléter
Grille de Quintilien, Amorces conversationnelles, Mise en relation, Réparation de texte, Visualisation, Identification	L, I	RO, RE, PE, PO, POI	**Sonores**	Films	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Activité ludique, Amorces conversationnelles, Schéma, Lecture	L, I, G	ME, MO, RE, PE, PO, POI	**Informatiques**	Site web	Etre l'activité, Compléter

4.2.11 QL5

Le tableau 11 présente les documents authentiques dénombrés pour QL5. Il s'agit de documents visuels, sonores, écrits et informatiques authentiques impliqués dans l'entraînement et le développement de la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement (Voir Tableau 11). Ainsi, ils sont exploités dans des contextes d'apprentissages impliquant plusieurs activités langagières en interaction. Durant ces interactions, ils revêtent souvent plusieurs fonctions, à savoir être l'activité elle-même et/ou la compléter. Notons toutefois que l'activité langagière de réception de l'écrit est la plus souvent exploitée.

Tableau 11
Documents authentiques par type d'exercice, compétence à communiquer et par fonction pour QL5

Type d'exercice	**Compétences à communiquer**		**Document pédagogique**		
	Composant	***Activité langagière***	***Genre de support***	***Typologie de document***	***Fonction du support***
Compréhension	L, I	RE, PE	**Visuels**	Dépliant	Compléter
Découverte, Restitution, Lecture, Travail autour de BD	L, I, G	RE, POI	Visuels	BD	Etre l'activité
Grille de Quintilien	L, I	RE, POI	Visuels	Affiche de film	Etre l'activité
Mise en relation	L, I	RE	Visuels	Tableaux d'arts	Compléter
Observations, Travail autour de photos	L, I	RE, PO, PE	Visuels	Photos	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Découverte, Travail autour de couvertures de romans	L, I	RE, PE	Visuels	Couvertures de romans	Etre l'activité
Compréhension	L, I	RO, PE	Visuels	Affiche artistique	Etre l'activité, Compléter
Travail autour de photos	L, I	POI, PE	Visuels	Affiches publicitaires	Etre l'activité
Compréhension, Ecoute	L, I	RO, PO, PE	**Sonores**	Chansons	Etre l'activité, Compléter
Visualisation, Matrice de texte, Grille de	L, I	RO, PO	Sonores	Emissions télévisées	Etre l'activité

Quintilien, Compréhension					
Découverte, Grille de Quintilien, Ecoute, Travailler autour de vidéos, Synopsis, Visualisation	L, I	RE, RO, PO, PE	Sonores	Films	Etre l'activité, Compléter
Ecoute, Compréhension, Lecture,	L, I	RO, RE, PE	Sonores	Poèmes	Etre l'activité, Compléter
Travail autour de vidéos	L, I	RO	Sonores	Spot publicitaire	Etre l’activité
Ecoute, Lecture	L, I	RO, RE	Sonores	Reportages	Etre l’activité
Grille de Quintilien	L, I	RO, RE, PE	Sonores	Textes littéraires	Etre l’activité
Mise en relation	L, I	RE	**Ecrits**	Chansons	Etre l’activité
Synthèse, Compréhension, Amplification, Découverte, Lecture, Ecoute, Travail autour de poèmes	L, I	RE, PE, PO, RO	Ecrits	Poèmes	Etre l'activité, Compléter
Lecture, Compréhension, Réparation de texte, Mise en relation	L, I,	RE, PE	Ecrits	Magazine	Etre l'activité, Compléter
Amplification Découverte, Lecture, Compréhension, Identification, Pré-lecture	L, I	PO, RE, PE	Ecrits	Textes littéraires	Etre l'activité, Compléter
Lecture, Grille de Quintilien, Schéma,	L, I	RE, PE	**Informatiques**	Site web	Etre l'activité, Compléter

4.2.12 QL6

Le tableau 12 présente les documents authentiques dénombrés pour *Branché 1*. Il s’agit de documents visuels, sonores, écrits et informatiques authentiques impliqués dans l’entraînement et le développement de la compétence (interculturelle) à communiquer langagièrement (Voir Tableau 12). Ainsi, ils sont exploités dans des contextes d’apprentissages impliquant plusieurs

activités langagières en interaction. Durant ces interactions, ils revêtent souvent plusieurs fonctions, à savoir être l'activité elle-même et/ou la compléter. Notons toutefois que les activités langagières de production de l'oral et de production de l'oral en interaction sont bel et bien impliquées dans l'usage de documents authentiques.

Tableau 12
Documents authentiques par type d'exercice, compétence à communiquer et par fonction pour QL6

Type d'exercice	Compétences à communiquer		Document pédagogique		
	Composant	*Activité langagière*	*Genre de support*	*Typologie de document*	*Fonction du support*
Lecture, Compréhension	L, I	RE, PE	**Visuels**	BD	Etre l'activité, Compléter
Travail autour de couverture de livre	L, I	RE, POI	Visuels	Couverture de livre	Etre l'activité
Ecriture, Travail autour de dessins, Activité ludique	L, I	PE, ME, POI	Visuels	Dessins	Etre l'activité, Compléter
Travail autour de photos	L, I	POI	Visuels	Photos historiques	Etre l'activité
Visualisation, Analyse, Ecoute, Grille de Quintilien, Transfert,	L, I	PE, RE, RO, PO	**Sonores**	Chansons	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
A trous, Compréhension, Grille données, Grille de Quintilien, Synthèses, Visualisation, Mise en relation,	L, I, G	PE, RE, RO, PO	Sonores	Films	Etre l'activité, Compléter
Visualisation, Compréhension	L, I	RE, PE	Sonores	Pièces de théâtre	Etre l'activité, Compléter
Ecoute, Travailler autour de musique, Analyse, Lecture	L, I	RO, POI, PE, RE	Sonores	Poèmes	Etre l'activité
Visualisation, Grille de Quintilien, Compréhension, Mise en relation, Matrice de texte	L, I	RO, PO, PE, RE	Sonores	Reportages	Etre l'activité, Compléter
Ecoute, Lecture, Compréhension,	L, I	RO, RE, PEI	Sonores	Textes littéraires	Etre l'activité, Compléter

Analyse, Activité ludique					
Compréhension	L, I	RE, PE	Ecrits	Chansons	Compléter
Compréhension, Lecture, Visualisation	L, I	RE, RO, PE	Ecrits	Pièce de théâtres	Etre l'activité, Compléter
Lecture, Compréhension	L, I	RE, PE, PO	Ecrits	Textes biographiques	Etre l'activité, Compléter
Analyse, Compréhension, Lecture, Réparation de texte, Transfert	L, I, G	PO, PE, RE, POI	Ecrits	Textes littéraires	Etre l'activité, Compléter, Illustrer
Conversations, Analyse, Lecture, Ecriture, Transfert	L, I	RE, PO, POI, PE, ME	**Informatiques**	Site web	Etre l'activité, Compléter

4.3 Question de recherche 5

Nous présenterons dans ce paragraphe les résultats comparatifs de la question de recherche 5[74] :

> Quelles sont les similitudes rencontrées dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* au niveau de l'usage de documents authentiques ?

4.3.1 BR2 et QL2

Branché 2 et *Quartier Latin 2* utilisent des documents visuels authentiques afin de développer la compétence à communiquer langagièrement. Pour ce faire, ils les impliquent dans des activités langagières de réception de l'écrit et de production de l'oral où ils revêtent, souvent, la fonction d'être l'activité en questions et/ou de la compléter. Pour finir, l'usage de photos authentiques revient dans les exercices de *Branché 2* et de *Quartier Latin 2*.

De même, les documents informatiques sont impliqués dans des exercices où ils revêtent la fonction de compléter l'activité en question afin de développer la compétence à communiquer langagièrement.

[74] Nous tenons à signaler que nous ne sommes pas en mesure de présenter des résultats comparatifs pour *Branché 1* et *Quartier Latin 1*.

4.3.2 BR3 et QL3

Branché 3 et *Quartier Latin 3* utilisent des documents visuels authentiques afin de développer la compétence à communiquer langagièrement. Pour ce faire, ils les impliquent dans des activités langagières de réception de l'écrit et de production de l'oral dans où ils revêtent, souvent, la fonction d'être l'activité en questions. Pour finir, l'usage de bandes dessinées authentiques revient dans les exercices de *Branché 3* et de *Quartier Latin 3*.

Les documents authentiques sonores sont également impliqués dans des activités langagières de réception de l'oral et/ou de l'écrit où ils revêtent la fonction d'être l'activité en question et/ou de la compléter afin de développer la compétence à communiquer langagièrement. L'usage d'extraits de film authentiques revient dans les activités de *Branché 3* et de *Quartier Latin 3*.

Les documents authentiques écrits sont présents dans des activités langagières de réception de l'écrit où ils revêtent la fonction de compléter l'activité en question afin de développer la compétence à communiquer langagièrement. Ce sont surtout les textes littéraires qui reviennent dans ces exercices.

Pour finir, *Branché 3* et *Quartier Latin 3* utilisent des documents informatiques authentiques dans des activités langagières de réception de l'écrit et de l'écrit de médiation où ils revêtent, souvent, la fonction de compléter l'activité en question afin de développer la compétence à communiquer langagièrement.

4.3.3 BR4 et QL4

Branché 4 et *Quartier Latin 4* utilisent des documents visuels authentiques afin de développer la compétence à communiquer langagièrement. Pour ce faire, ils les impliquent dans des activités langagières de production de l'oral où ils revêtent, souvent, la fonction de compléter l'activité en questions. Pour finir, l'usage de bandes dessinées authentiques revient dans les exercices de *Branché 4* et de *Quartier Latin 4*.

Les documents authentiques sonores sont également impliqués dans des activités langagières de réception de l'oral où ils revêtent la fonction d'être, de compléter et/ou d'illustrer l'activité en question afin de développer la compétence à communiquer langagièrement. L'usage d'extraits de film authentiques revient dans les activités de *Branché 4* et de *Quartier Latin 4*.

Pour finir, *Branché 4* et *Quartier Latin 4* utilisent des documents informatiques authentiques dans des activités langagières de réception de l'écrit et de l'écrit et/ou de l'oral de médiation où

ils revêtent, souvent, la fonction de compléter l'activité en question afin de développer la compétence à communiquer langagièrement.

4.3.4 BR5 et QL5

Branché 5 et *Quartier Latin 5* utilisent des documents visuels authentiques afin de développer la compétence à communiquer langagièrement, ainsi que de sa composante grammaticale. Pour ce faire, ils les impliquent dans des activités langagières de réception de l'écrit où ils revêtent, souvent, la fonction d'être l'activité en questions. Pour finir, l'usage de bandes dessinées et de photos authentiques revient dans les exercices de *Branché 5* et de *Quartier Latin 5*.

Les documents authentiques sonores sont également impliqués dans des activités langagières de réception de l'oral où ils revêtent la fonction d'être l'activité en question afin de développer la compétence à communiquer langagièrement. L'usage de chansons, de reportages, d'émissions télévisées et d'extraits de film authentiques revient dans les activités de *Branché* 5 et de *Quartier Latin 5*.

Les documents authentiques écrits sont présents dans des activités langagières de réception de l'écrit où ils revêtent la fonction d'être l'activité en question et/ou de la compléter afin de développer la compétence à communiquer langagièrement. L'usage de textes de chansons, de textes littéraires et de textes informatifs revient dans ces exercices.

Pour finir, *Branché 5* et *Quartier Latin 5* utilisent des documents informatiques authentiques dans des activités langagières de réception de l'écrit où ils revêtent, souvent, la fonction d'être l'activité en question et/ou de la compléter afin de développer la compétence à communiquer langagièrement.

4.3.5 BR6 et QL6

Branché 6 et *Quartier Latin 6* utilisent des documents visuels authentiques afin de développer la compétence à communiquer langagièrement. Pour ce faire, ils les impliquent dans des activités langagières de réception de l'écrit où ils revêtent, souvent, la fonction d'être l'activité en questions. Pour finir, l'usage de photos authentiques revient dans les exercices de *Branché 6* et de *Quartier Latin 6*.

Les documents authentiques sonores sont également impliqués dans des activités langagières de réception de l'écrit, de production de l'oral et/ou de l'écrit où ils revêtent la fonction d'être

et/ou de la compléter l'activité en question afin de développer la compétence à communiquer langagièrement, ainsi que de sa composante grammaticale, mais dans une moindre mesure. L'usage de chansons et d'extraits de film authentiques revient dans les activités de *Branché 6* et de *Quartier Latin 6.*

Les documents authentiques écrits sont présents dans des activités langagières de réception de l'écrit où ils revêtent la fonction d'être et/ou de compléter l'activité en question afin de développer la compétence à communiquer langagièrement. L'usage de chansons et de textes littéraires revient dans ces activités.

Pour finir, *Branché 6* et *Quartier Latin 6* utilisent des documents informatiques authentiques dans des activités langagières de réception de l'écrit et de l'écrit de médiation où ils revêtent, souvent, la fonction de compléter l'activité en question afin de développer la compétence à communiquer langagièrement.

4.4 Question de recherche 6

Nous présenterons dans ce paragraphe les résultats comparatifs de la question de recherche 6 :

> Quelles sont les différences rencontrées dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* au niveau de l'usage de documents authentiques ?

4.4.1 BR1 et QL1

La méthode *Branché 1* emploie davantage de documents authentiques que la méthode *Quartier Latin* 1. Il est cependant possible que cette dernière en emploie, mais leur authenticité est difficile à tracer. Par ailleurs, la méthode *Branché 1* les implique dans le développement de la compétence à communiquer langagièrement, ainsi que dans le développement de sa composante grammaticale, mais dans une moindre mesure.

4.4.2 BR2 et QL2

La méthode *Branché 2* emploie moins de documents authentiques que la méthode *Quartier Latin 2*. Par ailleurs, elle les implique dans des activités langagières d'un ordre supérieur, tandis que *Quartier Latin 2* favorise les activités langagières de réception. Néanmoins, la méthode *Quartier Latin 2* varie davantage dans le genre de ces documents authentiques et les implique dans un contexte plus varié.

4.4.3 BR3 et QL3

La méthode *Branché 3* emploie davantage de documents authentiques que la méthode *Quartier Latin 3*. *Branché 3* les implique dans des activités langagières plus variées et d'un ordre parfois supérieur. Par contre, la méthode *Quartier Latin 3* varie davantage dans le genre de documents authentiques qu'elle emploie.

4.4.4 BR4 et QL4

La méthode *Branché 4* emploie davantage de documents authentiques que la méthode *Quartier Latin 4*. Par ailleurs, elle les implique dans des activités langagières plus variées et d'un ordre supérieur que *Quartier Latin 4.* Pour finir, elle présente une variation plus grande dans le genre de documents authentiques impliqués.

4.4.5 BR5 et QL5

La méthode *Branché 5* emploie davantage de documents authentiques que la méthode *Quartier Latin 5*. Elle les implique dans des activités langagières plus variées et d'un ordre parfois supérieur afin de développer la compétence communicative, ainsi que de sa composante grammaticale. *Quartier Latin 5* se focalise surtout sur les activités langagières de réception et ceci dans le but de développer la compétence communicative.

4.4.6 BR6 et QL6

La méthode *Branché 6* emploie davantage de documents authentiques que la méthode *Quartier Latin 6*. Elle les implique dans des activités langagières afin de développer la compétence communicative, ainsi que de sa composante grammaticale. *Quartier Latin 6*, cependant, présente une variation plus dans le genre de documents authentiques qu'elle emploie afin de développer la compétence communicative.

4.5 Question de recherche 7

Nous présenterons dans ce paragraphe les résultats comparatifs de la question de recherche 7 :

> Y a-t-il une progression dans l'usage de documents authentiques dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* ?

Oui, une progressions s'est dessinée pour les manuels de *Branché* et de *Quartier Latin*. Elle est, cependant, plus nette pour la méthode *Branché*, mais fléchit après *Branché 5*. Par ailleurs, l'usage de documents fabriqués persiste dans le troisième degré aussi bien pour la méthode *Branché* et *Quartier Latin.*

4.6 Question de recherche 8

Nous présenterons dans ce paragraphe les résultats comparatifs de la question de recherche 8 :

> Y a-t-il une progression dans l'exploitation des compétences langagières à l'aide des documents authentiques dans les manuels *Branché* et *Quartier Latin* ?

Oui, une progression s'est dessinée pour les manuels de *Branché*, ainsi ils impliquent les documents authentiques afin de développer la compétence à communiquer langagièrement, ainsi que dans sa composante grammaticale. En outre, une progression dans l'usage d'activités langagières de l'interaction et de médiation s'est dessinée, mais elle fléchit après *Branché 4.*

De même, la méthode *Quartier Latin* présente une progression dans l'usage de documents authentiques afin de développer la compétence communicative. Par ailleurs, elle présente une faible et non constante progression dans l'implication d'activités langagières de l'interaction et de la médiation tout au long des manuels.

4.7 Question de recherche 9

Nous présenterons dans ce paragraphe les résultats comparatifs de la question de recherche 9 :

> Quelles sont les similitudes rencontrées entre les manuels *Branché* et *Quartier Latin* et ce que prescrivent les objectifs finaux du Ministère de l'Education et de la Formation au niveau de l'usage de documents authentiques ?

Les méthodes *Branché* et *Quartier Latin* proposent davantage de documents authentiques et semi-authentiques dans leurs manuels respectifs pour le troisième degré. De cette manière, ils essaient de suivre les directives des objectifs finaux.

4.8 Question de recherche 10

Nous présenterons dans ce paragraphe les résultats comparatifs de la question de recherche 10 :

> Quelles sont les différences rencontrées entre les manuels *Branché* et *Quartier Latin* et ce que prescrivent les objectifs finaux du Ministère de l'Education et de la Formation au niveau de l'usage de documents authentiques ?

Les principes généraux des objectifs finaux soulignent qu'à la fin de la formation formelle langagière, les apprenants doivent être capables de faire face aux documents authentiques. Pourtant, les programmes d'études ne signalent nullement cette directive dans leurs conseils didactiques. C'est sans doute pour cette raison que les documents authentiques et semi-authentiques sont insuffisamment exploités dans les activités langagières de l'interaction et de la médiation.

5 CONCLUSIONS ET DISCUSSION

Ce mémoire s'est penché sur les derniers développements présents dans la littérature scientifique concernant l'usage de documents authentiques dans l'enseignement des langues modernes, il s'est intéressé aux directives présentes dans les textes officiels et a analysé l'usage de documents authentiques dans deux manuels de français langue étrangère pour l'enseignement général néerlandophone.

Premièrement, le *Cadre de référence* plaide pour une acquisition ou un apprentissage de la langue cible selon certaines modalités inscrites dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent en ce qui concerne l'apprenant, le matériel pédagogique, la progression, les besoins des apprenants et les objectifs langagiers où la langue réelle est présente à l'aide de corpus et/ou de documents authentiques, surtout pour le développement du vocabulaire et de la composante grammaticale. Une directive que la littérature scientifique soutient pleinement. Par ailleurs, selon le *Cadre de référence*, ainsi que selon les principes généraux des objectifs finaux du Ministère l'Education et de la Formation, les apprenants, surtout en ce qui concerne les niveaux avancés, doivent être capables de faire face à des documents authentiques dans n'importe quel contexte. Pourtant, cette directive n'est mentionnée dans aucun programme d'études du VVKSO et du GO. De surcroît, ces programmes ne sont ni cohérents ni systématiques dans leurs objectifs d'enseignement ou dans leurs critères pour le choix de documents pédagogiques. Une lacune que la littérature scientifique conseille d'éviter, mais qui s'explique, peut-être, par le manque de directives explicites dans le *CECR*, dans d'autres documents officiels et dans la littérature scientifique même (Gilmore, 2007).

Deuxièmement, les méthodes *Branché* et *Quartier Latin* présentent toute une panoplie de documents authentiques, des documents visuels, sonores, écrits et informatiques. Ces documents sont impliqués dans divers exercices dans lesquels, souvent, ils revêtent la fonction d'être et/ou de compléter l'activité langagière. Cependant, les présentes méthodes se limitent à une typologie trop restreinte et n'impliquent pas toute la panoplie que nous pouvons distinguer dans la vie quotidienne, administrative, culturelle, médiatique, professionnelle, virtuelle, etc. Par ailleurs, les documents authentiques de l'oral spontané ne sont pas impliqués dans les contextes d'apprentissages, ce qui ne favorise pas une acquisition langagière cohérente vu que les apprenants n'acquièrent pas toutes les variations de la langue réelle (Byram & Feng, 2004; Carette, 2010; Duda et al., 1972; Gilmore, 2007; O'Donnell, 2009; Rings, 1986).

Troisièmement, les méthodes *Branché* et *Quartier Latin* impliquent généralement des documents sonores authentiques et des documents authentiques écrits dans leurs exercices. Par contre, ils n'exploitent que rarement les documents authentiques informatiques et visuels. Ceci est particulièrement regrettable pour les documents informatiques vu qu'ils permettent d'intégrer toutes les activités langagières de la compétence à communiquer langagièrement. En outre, ils permettent de développer l'autonomie pédagogique de l'apprenant en raison de leur disponibilité sur la Toile. En effet, les apprenants peuvent les sélectionner et s'en servir selon leurs besoins personnels (Abe et al., 1979; Duda & Tyne, 2010; Desmet, 2006). En ce qui concerne l'adaptation des documents authentiques, elle est aussi bien appliquée par la méthode *Branché* que par la méthode *Quartier Latin* au niveau du contenu des documents écrits. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de sonder, avec exactitude, le genre de ces adaptations ni leur stratégie d'adaptation pour ces documents ou pour d'autres.

Quatrièmement, la méthode *Branché* emploie tout au long de ses manuels des documents authentiques, tandis que la méthode *Quartier Latin* n'en présente qu'à partir de la deuxième année. Il est cependant possible que cette dernière en emploie, mais leur authenticité est difficile à tracer. Par ailleurs, il est remarquable de noter que les documents authentiques servent, dans une moindre mesure, à illustrer la langue réelle et à développer la composante grammaticale de la compétence communicative. La méthode *Branché,* par exemple, implique davantage de documents authentiques et semi-authentiques, surtout visuels et écrits, dans divers exercices pour *Branché* 1, 2, 4, 5 et 6. *Quartier Latin*, par contre, implique surtout des documents authentiques et semi-authentiques écrits et dans une moindre mesure des documents authentiques visuels. Une autre différence se situe au niveau de la présentation de la transcription des documents sonores. En effet, la méthode Branché présente plus souvent la transcription des documents sonores que la méthode *Quartier Latin.* Pour finir, elle cite plus souvent ses sources que la méthode *Quartier Latin.*

Cinquièmement, une forte progression s'est dessinée dans l'usage de documents authentiques dans les exercices des méthodes *Branché* et *Quartier Latin.* Ces méthodes partent de l'usage, presque exclusif, de documents fabriqués vers l'usage de documents authentiques. Cependant, en ce qui concerne les documents sonores, l'usage de documents fabriqués semble persister. De même, les documents fabriqués sont toujours présents en plus grand nombre dans les documents écrits. Même si cette progression implique davantage le développement de la compétence à communiquer langagièrement, elle ne s'applique pas au développement de la composante grammaticale. Pourtant, le *CECR* et la littérature scientifique suggèrent de faire appel à des

corpus et/ou à des documents authentiques afin de développer la composante grammaticale de la compétence à communiquer langagièrement. Pour finir, les présentes méthodes impliquent trop peu les activités langagières de l'interaction et de la médiation lors des exercices. Ces compétences sont, à nos yeux, des compétences d'un ordre supérieur, qui font appel à des savoirs et des savoir-faire beaucoup plus complexes que ne le font les activités langagières de réception de l'écrit et de l'oral.

Sixièmement, les méthodes *Branché* et *Quartier Latin* essaient de favoriser le développement de la compétence interculturelle à l'aide de textes littéraires comme le conseillent les documents officiels. Cependant, les présentes méthodes ne proposent pas de littérature d'origine belge et/ou locale. Ce manque d'éléments locaux ne favorise, en conséquence, pas le développement de l'entière compétence interculturelle, car le « *self-awareness* » manque (Jameson, 2007;Verluyten, 2013 ; Walker et al., 2003).

Pour finir, nous sommes conscients que le présent mémoire comporte plusieurs limites. En premier lieu, le nombre de manuels analysés est limité. Cependant, nous nous sommes efforcés d'analyser deux méthodes de FLE complètes. En deuxième lieu, un master d'un an n'est pas suffisant pour analyser l'usage de documents authentiques dans ces manuels, même si l'utilisation du logiciel Excel nous a permis de gagner du temps. En troisième lieu, nous avons analysé ces manuels dans leur version papier. Nous aurions pu également les analyser dans leur version numérique. Pourtant, la présente méthodologie a déjà fait ses preuves lors d'études précédentes, ainsi elle nous a permis de réaliser l'analyse souhaitée (Voir Janssens, 2013;Vanden Bossche, 2012). En quatrième lieu, nous n'étions pas en mesure de sonder l'authenticité de la langue présente dans les documents pédagogiques, car cette problématique relève d'une étude scientifique plus poussée. Cependant, le moteur de recherche « google.com/ncr », avec ses diverses fonctions, nous a permis de sonder un certain niveau d'adaptation. Finalement, de futures analyses doivent se faire quant à l'authenticité des documents à l'aide d'outils de haut point afin de sonder leur réelle authenticité. Puis, la langue présente dans les manuels doit également être analysée afin de vérifier dans quelle mesure elle représente la langue réelle. Pour ce faire, des corpus de langue peuvent aider à réaliser de telles analyses comparatives. Ensuite, il serait également intéressant d'étudier dans quelle mesure les manuels en questions permettent de découvrir les différences entre le code écrit et le code oral de la langue cible. Pour finir, une prochaine étude devrait vérifier si le nombre d'exercices d'écoute et de prononciation présents dans les manuels sont suffisants pour éduquer l'oreille de l'apprenant afin de discriminer les sons de la langue cible (Boulton, 2009; Holec, 1970;

Montero Perez, Van Den Noortgate et al., 2013). Notre étude, par exemple, signale que dans la méthode *Quartier Latin*, l'activité langagière de réception de l'oral est sous-exploitée et qu'elle est souvent entraînée à l'aide de documents fabriqués.

L'étude de l'usage de documents authentiques n'est donc pas chose aisée, car les documents pédagogiques sont utilisés dans des contextes fort variés et complexes, qui échappent parfois à la compréhension d'une seule personne. L'analyse de l'usage de documents authentiques requiert peut-être plus d'une personne, des matériaux de pointe et peut-être une réflexion plus approfondie. Ainsi, les résultats de notre étude ne peuvent pas être généralisés, même s'ils ont permis de mettre à la lumière du jour un nombre de tendances dans l'usage de documents authentiques.

6 CONSEILS DIDACTIQUES

Dans ce chapitre, nous formulerons des conseils didactiques afin de contrer les problèmes liés à l'intégration de davantage de langue réelle dans le cours de langue, soit à l'aide de corpus, soit à l'aide de documents authentiques.

En premier lieu, nous conseillons aux rédacteurs de documents officiels et de documents pédagogiques de formuler une définition explicite de ce qu'ils entendent par le terme de document authentique, afin qu'une tierce personne puisse comprendre de quoi il s'agit réellement. Ensuite, nous conseillons aux créateurs de documents pédagogiques de lire et de schématiser les recommandations présentes dans les documents officiels relatifs à l'enseignement. Le *Cadre européen commun de référence* pour les langues vivantes est déjà une bonne base. Cependant, il faut savoir qu'il n'est pas exhaustif, car tel n'est pas non plus son souhait ni son objectif. Les créateurs de programmes d'études devraient, cependant, présenter plus de cohérence, de précision et de consistance quant aux critères pour le choix de documents pédagogiques.

En deuxième lieu, nous conseillons de varier dans le genre et le type de documents pédagogiques impliqués lors des exercices. Par ailleurs, il faut impliquer davantage d'activités langagières et ne pas se limiter à celle d'un ordre inférieur, à savoir de réception. A ce sujet, le *Cadre de référence* propose des activités langagières de l'interaction et de la médiation.[75] Ensuite et même si nous ne partageons pas entièrement leur vision concernant les documents authentiques, Cuq et Gruca (2005) proposent des stratégies d'exploitation de documents authentiques. Gilmore (2007) donne également des conseils judicieux, même s'il est défavorable à l'adaptation de documents authentiques.

En troisième lieu, il est clair qu'enseigner une langue est une tâche complexe. Ainsi, il faut, peut-être isoler les caractéristiques de la langue cible sur la base d'études scientifiques, qui étalent et démontrent l'usage de la langue réelle. Par ailleurs, il faut, peut-être, se focaliser sur un aspect de la langue cible à enseigner, mais ceci est à réaliser dans un contexte où les activités langagières sont en interaction. Il est, par exemple, intéressant de présenter la différence qu'il y a entre le code écrit et le code oral, les registres de la langue. Pour ce faire, des corpus de

[75] Il traite d'activité langagière de réception de l'oral, d'activité langagière de réception de l'écrit, d'activité langagière de production de l'oral, d'activité langagière de production de l'écrit, d'activité langagière de l'oral de l'interaction, d'activité langagière de l'écrit de l'interaction, d'activité langagière de l'écrit et/ou de l'oral de médiation (Voir Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

langue, ainsi que des documents authentiques, sont une source riche, qui peut être au service de la didactique (Voir liste de corpus pour la langue française en annexe).

En quatrième lieu, l'évolution technologique nous permet à présent d'accéder plus aisément à la Toile. Il est peut-être temps de proposer aux apprenants du matériel didactique de qualité qui peut leur permettre de développer leur maîtrise de la langue selon leur disponibilité et leurs besoins. La méthode *Branché*, par exemple, propose déjà un tel matériel pédagogique, qui requiert cependant encore beaucoup d'attention.

En cinquième lieu, il est peut-être conseillé de présenter des documents pédagogiques variés qui contiennent la langue réelle et reflètent son usage réel et ceci à tous les niveaux d'apprentissage.[76] Cependant, il est clair qu'avec des apprenants débutants, il conviendra de commencer par des exercices accessibles, simples à réaliser dans diverses activités langagières de réception, de production, de l'interaction et de la médiation (Holec, 1990). Ceci est soutenu par les récentes découvertes au sein de la littérature scientifique (Moyer, 2011; Muñoz, 2008, 2011; Muñoz & Singleton, 2011) :

> Significant exposure is widely conceived as immersion in the L2 context, which provides learners with a variety of contexts of use and interaction. In other words, it is considered that learners have significant exposure when they are able to carry out a variety of speech acts over a wide range of situations and topics, and to participate in social settings effectively dominated by the L2 (see Stevens 2006: 681). (Muñoz, 2008, p. 585)

En ce qui concerne l'adaptation de la langue de ces documents, il est peut-être intéressant de les pourvoir d'annotations langagières afin que l'apprenant découvre la distinction entre le code oral et le code écrit, la différence entre la langue standard et la langue familière et/ou qu'il distingue la forme correcte de celle incorrecte (Rings, 1986). Quant aux documents sonores, différentes études ont démonté que les documents authentiques audio-visuels sous-titrés, dans la même langue que le document audio-visuel, posent moins de problèmes aux apprenants que les documents audio-visuels non sous-titrés (Montero Perez et al., 2013; Montero Perez, Van Den Noortgate et al., 2013; Montero Perez, Peters et al., 2014). Par ailleurs, il est conseillé de toujours présenter la transcription du document sonore afin que l'apprenant puisse comparer ce qu'il entend à ce qu'il lit. Ceci, peut-être, l'aidera à acquérir plus aisément la langue et à

[76]Il ne faut pas oublier d'inclure la culture de l'apprenant même, car sans elle l'entière compétence interculturelle à communiquer ne sera pas développée (Byram & Feng, 2004; Gilmore, 2007; Jameson, 2007; Verluyten (2013).

remédier à la surdité phonologique. Quant aux documents écrits, il faut peut-être les adapter avec prudence et se limiter aux niveaux débutants. Ainsi, différentes études démontrent que l'élaboration est une meilleure approche vu qu'elle ne nuit pas aux qualités intrinsèques du document écrit (O'Donnell, 2009, Yano et al., 1994).

L'enseignement de la langue réelle requiert une attention particulière. Ainsi, il est clair que son enseignement doit être inscrit dans le cadre d'un programme méthodologique précis, cohérent, consistent et doit correspondre à un niveau et à un genre de document précis.

7 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abe, D., Carton, F., Cembalo, M., & Régent, O. (1979). Didactique et authentique: du document à la pédagogie. *Mélanges Pédagogiques*, *10*, 1-14. Repéré à http://www.atilf.fr

Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants: pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, *31*, 159-172. Repéré à http://www.atilf.fr

Al-Surmi, M. (2012), Authenticity and TV shows: A multidimensional analysis perspective. *TESOL Quarterly, 46*(4), 671–694. doi: 10.1002/tesq.33

Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias-Revista de la Red Regional de Hispanistas de Hungría, Rumanía y Serbia*, (1), 157-163. Repéré à http://ceeol.com

Appel, R., & Vermeer, A. (2008). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs (*2[e] druk). Bussum: Coutinho.

Avram, C. (2006). Les exercices structuraux. *Dialogos*, 27. Repéré à http://www.romanice.ase.ro

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V., & van der Velden, T. (2013, 3e druk). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff.

Baarda, B., de Goede, M., & van Dijkum, C. (2011, 4[e] geheel herziene druk). *Basisboek statistiek met SPSS: Handleiding voor het verwerken en analyseren van en raporteren over (onderzoeks)gegevens*. Groningen/Houten: Noordhoff.

Bacon, S. M., & Finnemann, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal*, *74*(4), 459-473. doi: 10.1111/j.1540-4781.1990.tb05338.x

Badger, R., & MacDonald, M. (2010). Making it real: authenticity, process and pedagogy. *Applied linguistics*, *31*(4), 578-582. doi: 10.1093/applin/amq021

Benavent, G. T., & Peñamaría, S. S. R. (2011). Use of authentic materials in the esp classroom. *Encuentro*, *20*, 89-94. Repéré à http://www.encuentrojournal.org/

Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, *6*(2). 60-69. Repéré à http://www.readingmatrix.com/

Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique: pour le professeur de FLE*. CLE international.

Blasco, M. (2004). Stranger to us than the birds in our garden? In M. Blasco & J. Gustafsson, (Eds.). *Intercultural alternatives: Critical perspectives on intercultural encounters in theory and practice* (pp. 19-48). Copenhagen: Business School Press DK. Repéré à http://books.google.be/

Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2011). What makes listening difficult? *Factors affecting second language listening comprehension*. University of Maryland center for advanced study of language. Repéré à http://www.casl.umd.edu/

Boulon, J. (2009). Creating call modules using authentic video documents for oral comprehension. *Mélanges CRAPEL, 31*, 260-271. Repéré à http://www.atilf.fr

Boulton, A. (2009). Documents authentiques, oral, corpus. *Mélanges CRAPEL, 31*, 15-33. Repéré à http://www.atilf.fr

Braun, S. (2005). From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents. *ReCALL, 17*(01), 47-64. doi: 10.1017/S0958344005000510

Brown, J., & Eskenazi, M. (2004). Retrieval of authentic documents for reader-specific lexical practice. *InSTIL/ICALL 2004: NLP and Speech Technologies in Advanced Language Learning* (pp.). Repéré à http://www.isca-speech.org

Buendgens-Kosten, J. (2013). Authenticity in CALL: Three domains of 'realness'. *ReCALL, 25*(02), 272-285. doi:10.1017/S0958344013000037.

Carette, E. (2010). Documents audio à prendre pour apprendre. Une sélection pour les métiers du tourisme en FLE. *Bulletin VALS-ASLA, 92*(2), 9-30. Repéré à http://www.vals-asla.ch

Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère: authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL, 31*, 6-13. Repéré à http://www.atilf.fr

Chavez, M. M. T. (1998). Learner's perspectives on authenticity. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 36*(4), 277-306. doi: 10.1515/iral.1998.36.4.277

Codleanu, M. (2006). Les exercices traditionnels. *Dialogos*, 21. Repéré à http://www.romanice.ase.ro

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. *Les Éditions Didier, Paris*. Repéré à http://www.coe.int/

Cook, G. (1997). Language play, language learning. *ELT journal*, *51*(3), 224-231. doi: 10.1093/elt/51.3.224

Crossley, S. A., Allen, D. B., & McNamara, D. S. (2011). Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a foreign language*, *23*(1), 84-101. Repéré à http://nflrc.hawaii.edu

Crossley, S. A., Greenfield, J. & McNamara, D. S. (2008). Assessing text readability using cognitively based indices. *TESOL Quarterly, 42*, 475–493. doi: 10.1002/j.1545-7249.2008.tb00142.x

Crossley, S. A., Louwerse, M. M., McCarthy, P. M., & McNamara, D. S. (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *The Modern Language Journal, 91,* 15–30. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00507.x

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble*.

Curriculum. (2010). *Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Brussel: Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming. Repéré à http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/publicaties/

Davies, N. F. (1982). Training fluency: An essential factor in language acquisition and use. *RELC Journal*, *13*(1), 1-13. doi: 10.1177/003368828201300101

De Bock, E., De Cloedt, M., Eeckhout, C., Haentjens, I., & Scheiris, A. (2009). *Quartier Latin 3: cahier d'activités*. Kapellen : Pelckmans

De Bock, E., De Cloedt, M., Eeckhout, C., Haentjens, I., & Scheiris, A. (2009). *Quartier Latin 3: livre de documents*. Kapellen : Pelckmans

De Bock, E., De Cloedt, M., Eeckhout, C., Haentjens, I., & Scheiris, A. (2010). *Quartier Latin 4: livre de documents*. Kapellen : Pelckmans

De Bock, E., De Cloedt, M., Eeckhout, C., Haentjens, I., & Scheiris, A. (2010). *Quartier Latin 4: cahier d'activités*. Kapellen : Pelckmans

De Bock, E., De Cloedt, M., Eeckhout, C., Haentjens, I., Scheiris, A. (2009). *Quartier Latin 6: livre de documents*. Kapellen : Pelckmans

De Bock, E., De Cloedt, M., Eeckhout, C., Haentjens, I., Scheiris, A. (2009). *Quartier Latin 6: cahier d'activités*. Kapellen : Pelckmans

De Martelaere, C., Fierens, P., Van Belle, R., Van Der Haegen, K., Van Kerckhove, L., & Vandeputte, D. (2009). *Quartier Latin 5: cahier d'activités*. Kapellen : Pelckmans

De Martelaere, C., Fierens, P., Van Belle, R., Van Der Haegen, K., Van Kerckhove, L., & Vandeputte, D. (2009). *Quartier Latin 5: livre de documents*. Kapellen : Pelckmans

De Schrijver, A., De Waele, J., d'Hooghe, M., Geeroms, A., Heuleu, A., Wirtgen, A., & Huysentruyt, R. (2010). *Quartier Latin 2: cahier d'activités*. Kapellen : Pelckmans

De Schrijver, A., De Waele, J., d'Hooghe, M., Geeroms, A., Heuleu, A., Wirtgen, A., & Huysentruyt, R. (2010). *Quartier Latin 2: livre de documents*. Kapellen : Pelckmans

Debaisieux, J. M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus: un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, *31*, 36-56. Repéré à http://www.atilf.fr

Derwing, T. M., Diepenbroek, L. G., & Foote, J. A. (2012). How well do general-skills ESL textbooks address pronunciation? *TESL Canada Journal*, *30*(1), 22–44. Repéré à http://www.teslcanadajournal.ca

Desmet, P. (2006). L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique: tendances récentes et défis. *Revue française de linguistique appliquée*, *11*(1), 119-138. Repéré à http://www.cairn.info

Desmet, P., & Héroguel, A. (2006). Les enjeux de la création d'un environnement d'apprentissage électronique axé sur la compréhension orale à l'aide du système auteur IDIOMA-TIC. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, *8*(1), 281-303. Repéré à http://alsic.revues.org/

Devitt, S. (1997). Interacting with authentic texts: Multilayered processes. *The modern language journal*, *81*(4), 457-469. doi: 10.1111/j.1540-4781.1997.tb05512

Diepenbroek, L. G., & Derwing, T. M. (2013). To What Extent Do Popular ESL Textbooks Incorporate Oral Fluency and Pragmatic Development. *TESL Canada Journal*, *30*(7), 1-20. Repéré à http://www.teslcanadajournal.ca

Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In S. Hunston, & D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 74-83). Repéré à http://books.google.nl

Drago, L. (2009). Le web comme corpus : documents authentiques et exploitation en FLE. *Mélanges CRAPEL*, *31*,238-257. Repéré à http://www.atilf.fr

Dubois, M., Kamber, A., & Skupien Dekens, C. (2010). L'exploitation didactique des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères. *Bulletin VALS-ASLA*, *92*(2), 1-7. Repéré à http://www.vals-asla.ch

Dubois, M., Peter, P., Kamber, A., & Skupien Dekens, C. (2010). Conceptualisation et utilisation d'exercices de compréhension orale sur la base de documents radio authentiques. *Bulletin VALS-ASLA*, *92*(2), 31-55. Repéré à http://www.vals-asla.ch

Duda, R., & Tyne, H. (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *92*(2), 86-106. Repéré à http://www.vals-asla.ch

Duda, R., Esch, E., & Laurens, J. P. (1972). Documents non didactiques et formation en langues. *Mélanges Pédagogiques*, *1*, 1-47. Repéré à http://www.atilf.fr

Duda, R., Laurens, J.-P., & Remy, S. (1973). L'exploitation didactique de documents authentiques. *Mélanges Crapel*, 2, 1-24. Repéré à http://www.atilf.fr

Entiteit Curriculum. (2009). Conferentie na de peiling Frans lezen, luisteren en schrijven Secundair onderwijs, eerste graad A-stroom. Brussel: Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming Departement Onderwijs en Vorming Entiteit Curriculum. Repéré à http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/publicaties/

Erard, Y. (2010). L'usage de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde: document à interpréter ou exemple à suivre? *Bulletin VALS-ASLA, 92*(2), 57-86. Repéré à http://www.vals-asla.ch

Etienne, C., & Sax, K. (2009). Stylistic variation in French: Bridging the gap between research and textbooks. *The Modern Language Journal*, *93*(4), 584-606. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00931

Feng, A., & Byram, M. (2002). Authenticity in college nglish textbooks-an intercultural perspective. *RELC Journal*, *33*(2), 58-84. doi: 10.1177/003368820203300203

Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum,* (8), 9-20. Repéré à http://www.ugr.es/~portalin/

Gemeenschapsonderwijs. (2004). *Leerplan secundair onderwijs Frans derde graad: basisvorming.* Brussel: Gemeenschapsonderwijs. Repéré à http://www.g-o.be/

Gemeenschapsonderwijs. (2006). *Leerplan secundair onderwijs Frans derde graad: specifiek gedeelte.* Brussel: Gemeenschapsonderwijs. Repéré à http://www.g-o.be/

Gemeenschapsonderwijs. (2010). *Leerplan secundair onderwijs Frans eerste graad A-stroom.* Brussel: Gemeenschapsonderwijs. Repéré à http://www.g-o.be/

Gemeenschapsonderwijs. (2012). *Leerplan secundair onderwijs Frans tweede graad.* Brussel: Gemeenschapsonderwijs. Repéré à http://www.g-o.be/

Geva, E. (1992). The role of conjunctions in l2 text comprehension. *TESOL Quarterly, 26*, 731–747. doi: 10.2307/3586871

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching, 40*(2), 97-118. doi: 10.1017/S0261444807004144

Gilmore, A. (2011). 'I prefer not text': Developing Japanese learners' Communicative Competence with Authentic Materials. *Language Learning, 61*(3), 786-819. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00634

Giroux, C. (2006). *L'acquisition des actes langagiers par le biais des documents sonores authentiques* (Thèse de maîtrise non publiée). Université du Québec, Montréal. Canada.

Grall, C. (2010). *Présentations de la grammaire et représentations du discours dans les manuels de français publiés aux Etats-Unis: une étude diachronique* (Thèse de maîtrise non publiée). University of North Texas, United States.

Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT journal*, *55*(4), 347-353. doi: 10.1093/elt/55.4.347

Guerin, E. (2009). Authenticité des données et description grammaticale scolaire. *Mélanges CRAPEL*, *31*, 172-189. Repéré à http://www.atilf.fr

Guikema, J. P. (2009). Discourse analysis of podcasts in French: Implications for foreign language listening development. In L.B. Abraham & L. Williams, L. (Eds.). *Electronic discourse in language learning and language teaching* (Vol. 25, pp. 169-189). *Amsterdam*: John Benjamins Publishing

Guo, S. C. (2012). Using authentic materials for extensive reading to promote English proficiency. *English Language Teaching*, *5*(8), 196-206. doi:10.5539/elt.v5n8p196

Hartwell, L. M. (2010). Visionnement de documents audiovisuels authentiques : Problématiques de contiguïté et d'interprétation culturelle. *Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 13*. doi : 10.4000/alsic.1419

Heuleu, A., Lippens, G., Merken, B., Thierens, K., Windels, F., & Huysentruyt, R. (2009). *Quartier Latin 1: cahier d'activités*. Kapellen : Pelckmans

Heuleu, A., Lippens, G., Merken, B., Thierens, K., Windels, F., & Huysentruyt, R. (2009). *Quartier Latin 1: livre de documents*. Kapellen : Pelckmans

Holec, H. (1970). Comprehension orale en langue etrangere. *Mélanges Crapel, 1*, 1-16. Repéré à http://www.atilf.fr

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges Crapel, 20,* 65-74. Repéré à http://www.atilf.fr

Jameson, D. A. (2007). Reconceptualizing cultural identity and its role in intercultural business communication. *Journal of Business Communication, 44*(3), 199-235. doi: 10.1177/0021943607301346

Janssens, T. (2013). *La place et le statut de la grammaire dans l'enseignement secondaire général en Flandre. Une étude comparative de trois livres du professeur français* (Thèse de maîtrise non publiée). Hogeschool-Universiteit Bruxelles, Belgique.

Kamber, A., & Skupien, C. (2009). Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale. *Mélanges CRAPEL, 31*, 172-189. Repéré à http://www.atilf.fr

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Lee, W. Y. C. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT journal, 49*(4), 323-328. doi: 10.1093/elt/49.4.323

Liang, M. Y. (2013). Rethinking Authenticity: Voice and Feedback in Media Discourse. *Computers and Composition*, *30*(3), 157-179. doi: 10.1016/j.compcom.2013.06.002

Little, David. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal, 91*(4), 645-655. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00627_2

McBride, K. (2009). Podcasts and second language learning. In L.B. Abraham & L. Williams, L. (Eds.). *Electronic discourse in language learning and language teaching* (Vol. 25, pp. 153-167). *Amsterdam*: John Benjamins Publishing.

Montero Perez, M., Peters, E., Clarebout, G., & Desmet, P. (2014). Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning.*Language Learning & Technology*, *18*(1), 118-141. Repéré à http://llt.msu.edu/

Montero Perez, M., Peters, E., Desmet, P. (2014). Is less more? Effectiveness and perceived usefulness of keyword and full captioned video for L2 listening comprehension. ReCALL: Journal of Eurocall, 26(1), 21-43. doi:10.1017/S0958344013000256

Montero Perez, M., Van Den Noortgate, W., Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. System, 41(3), 720-739. doi : 10.1016/j.system.2013.07.013

Mortelmans, D. (2013). Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden. Leuven: Acco.

Moyer, A. (2011). An Investigation of Experience in L2 Phonology: Does Quality Matter More than Quantity?. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, *67*(2), 191-216. doi:10.3138/cmlr.67.2.191

Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, *29*(4), 578-596. doi: 10.1093/applin/amm056

Muñoz, C. (2011). Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *49*(2), 113-133. doi: 10.1515/iral.2011.006

Muñoz, C., & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, *44(1)*, 1-35. doi:10.1017/S0261444810000327

Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal, 90*, 151–168. doi: 10.1111/j.1540-4781.2006.00390.x

Nation, I. S. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, *63*(1), 59-82. Repéré à http://www.utpjournals.com

Noreillie, A. S., Grisez, V., & Desmet, P. (2012). (Semi) authentic audio-visual materials for the A2 level in the online language learning environment FRANEL: Pitfalls and challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *34,* 164-168. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.02.033

O'Donnell, M. E. (2009). Finding middle ground in second language reading: Pedagogic modifications that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text features. *The Modern Language Journal, 93,* 512–533. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00928

Onderwijs Vlaanderen, Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming Departement Onderwijs en Vorming: Curriculum (2014). Repéré le 24 mai 2014, à http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum

Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, *51*(2), 144-156. doi: 10.1093/elt/51.2.144

Pellicer-Sánchez, A., & Schmitt N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart? *Reading in a foreign language*, *22*(1), 31-55. Repéré à http://hawaii.edu

Pieron, C. (1978). Francais fonctionnel et travailleurs etrangers: Experiences d'oral avec des debutants. Melanges pedagogiques, 9, 105-138. Repéré à http://www.atilf.fr/

Richards, J. C. (2006). Materials development and research—making the connection. *RELC Journal*, *37*(1), 5-26. doi: 10.1177/0033688206063470

Rings, L. (1986). Authentic language and authentic conversational texts. *Foreign Language Annals*, *19*(3), 203. doi: 10.1111/j.1944-9720.1986.tb02835

Roberts, C., & Cooke, M. (2009). Authenticity in the adult ESOL classroom and beyond. *TESOL Quarterly*, *43*(4), 620-642. doi: 10.1002/j.1545-7249.2009.tb00189

Rogers, C., & Medley, F. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals, 21*(5), 467–478. doi:10.1111/j.1944-9720.1988.tb01098

Santoliquido, S. (2013). I Promessi Sposi in 10 minuti. Materiale autentico per attività didattica. *Italica Wratislaviensia*, (4), 99-115. Repéré à http://ceeol.com

Shirai, A. (2013). Authentic or artificial materials: The effects of material-types on L2 motivation. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, *36*(4), 422-441. doi: 10.1515/cjal-2013-0029

Spanghero-Gaillard, N., & Gaillard, P. (2009). Du rôle des bruits environnementaux dans la compréhension des documents authentiques: est-ce que comprendre un dialogue, c'est seulement comprendre la langue. *Mélanges CRAPEL, 31*, 191-202. Repéré à http://www.atilf.fr

Swaffar, J. K. (1985). Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model. *The Modern Language Journal*, *69*, 15–34. doi: 10.1111/j.1540-4781.1985.tb02521

Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, *14*(2), 50-73. Repéré à http://llt.msu.edu/

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching, 45(2),* 143-179. doi: 10.1017/S0261444811000528

Tschichold, C. (2012). French vocabulary in Encore Tricolore: do pupils have a chance? *The Language Learning Journal*, *40*(1), 7-19. doi: 10.1080/09571736.2012.658219

Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*, *176*(1).103-112. doi : 10.3917/lfa.176.0103

Van haesendonck, J., Ansar, E., Moeyersons, W., Morard, Y., & Van Houtven, H. (2013). *Branché 1 : contact*. Wommelgem : VAN IN

Van haesendonck, J., Ansar, E., Moeyersons, W., Morard, Y., & Van Houtven, H. (2013). *Branché 1 : ateliers*. Wommelgem : VAN IN

Van haesendonck, J., Ansar, E., Moeyersons, W., Morard, Y., & Van Houtven, H. (2014). *Branché 5 : contact*. Wommelgem : VAN IN

Van haesendonck, J., Ansar, E., Moeyersons, W., Morard, Y., & Van Houtven, H. (2014). *Branché 5 : ateliers*. Wommelgem : VAN IN

Van haesendonck, J., Ansar, E., Moeyersons, W., Morard, Y., & Van Houtven, H. (2009). *Branché 6 : contact*. Wommelgem : VAN IN

Van haesendonck, J., Ansar, E., Moeyersons, W., Morard, Y., & Van Houtven, H. (2009). *Branché 6 : ateliers*. Wommelgem : VAN IN

Van haesendonck, J., De Smedt, W., Dethor, B., & Gevers, B. (2013). *Branché 3 : contact*. Wommelgem : VAN IN

Van haesendonck, J., De Smedt, W., Dethor, B., & Gevers, B. (2013). *Branché 3 : ateliers*. Wommelgem : VAN IN

Van haesendonck, J., De Smedt, W., Dethor, B., & Gevers, B. (2013). *Branché 4 : ateliers*. Wommelgem : VAN IN

Van haesendonck, J., De Smedt, W., Dethor, B., & Gevers, B. (2013). *Branché 4 : contact*. Wommelgem : VAN IN

Van haesendonck, J.,Grâces, A, Janssens, H., & Meul, C. (2013). *Branché 2 : contact*. Wommelgem : VAN IN

Van haesendonck, J.,Grâces, A, Janssens, H., & Meul, C. (2013). *Branché 2 : ateliers*. Wommelgem : VAN IN

Vanden Bossche, S. (2012). *La place et le statut de la grammaire dans l'enseignement secondaire général en Flandre: une étude comparative de quatre manuels français* (Thèse de maîtrise non publiée). Hogeschool-Universiteit Bruxelles, Belgique.

Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, 3-25. doi: 10.1017/S0267190504000017

Verluyten, S. P. M. (2013). *Intercultural Skills for International Business and International Relations: A Practical Introduction with Exercises* (3th ed.). Leuven: Acco.

Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. (2006). *Leerplan secundair onderwijs Frans derde graad.* Brussel: Licap. Repéré à http://www.vvkso.be

Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. (2010). *Leerplan secundair onderwijs Frans eerste graad A-stroom*. Brussel: VVKSO. Repéré à http://www.vvkso.be/

Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. (2012). *Leerplan secundair onderwijs Frans tweede graad.* Brussel: VVKSO. Repéré à http://www.vvkso.be/

Vlaamse Overheid, Onderwijs en wetenschap: Officieel en vrij onderwijs: de onderwijsnetten en –koepels. (s.d.). Repéré le 20 juin 2014, à http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap

Walker, *D. M.*, *Walker*, T., Schmitz, J., & *Brake*, T. (*2003*). *Doing business internationally*: *The guide to cross-cultural success* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Walz, J. (1986). Is Oral Proficiency Possible with Today's French Textbooks? *The Modern Language Journal*, *70*(1), 13-19. doi: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05236

Waters, A. (2009). Waters, A. (2009). Ideology in applied linguistics for language teaching. *Applied Linguistics*, *30*(1), 138-143. doi:10.1093/applin/amp005

Waters, A. (2012). Trends and issues in ELT methods and methodology. *ELT journal*, *66*(4), 440-449. doi: 10.1093/elt/ccs038

Weyers, J. R. (1999). The effect of authentic video on communicative competence. *The Modern Language Journal*, *83*(3), 339-349. doi: 10.1111/0026-7902.00026

Whong, M. (2013). A linguistic perspective on communicative language teaching. *The Language Learning Journal*, *41*(1), 115-128. doi: 10.1080/09571736.2011.625097

Widdowson, H. G. (1996). Comment: authenticity and autonomy in ELT. *ELT journal*, *50*(1), 67-68. doi: 10.1093/elt/50.1.67

Widdowson, H. G. (1998). Context, Community, and Authentic Language. *Tesol Quarterly*, *32*(4), 705-716. doi: 10.2307/3588001

Wieczorek, J. A. (1994). The concept of “French” in foreign language texts.*Foreign Language Annals*, *27*(4), 487-497. doi: 10.1111/j.1944-9720.1994.tb01226

Yano, Y., Long, M. H. & Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, *44*(2), 189-219. doi: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01100

8 ANNEXES

Voir partie annexes.